

Reflexiver Habitus – Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens. Eine soziologisch-philosophische Untersuchung des Lernens – mit Vorstudie für die Primarschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Daniela Rogger

Angenommen im Frühjahrssemester 2015
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. Dr. Peter-Ulrich Merz-Benz (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Georg Kohler
Prof. Dr. Jörg Rössel

Zürich, 2015

Abstract

Zwei Arbeitsthesen werden, ausgehend von Pierre Bourdieus Habituskonzept, expliziert. Dabei wird das Habituskonzept weiter ausgestaltet. Die Transformation eines präreflexiven Habitus in einen reflexiven steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Quer durch verschiedene Felder hindurch werden Perspektiven skizziert, stets mit Fokus auf den Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus*. Fünf Leitfäden bilden Verbindungslinien zwischen den thematisierten Positionen: Selbstbestimmung, Selbstverständnis, Selbst-Erhaltungsinteresse, normative Handlungsfähigkeit sowie Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen. Ziel ist der Nachweis, dass ein reflexiver Habitus grundlegend für eine faire Praxis ist. In einer Vorstudie werden zudem erste Möglichkeiten vorgestellt, wie mittels einer lebensformsensiblen Pädagogik der gemeinsame Schulalltag als Ressourcenquelle für sozial-kognitive Lern- und Verstehensprozesse genutzt werden kann.

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | EINLEITUNG..... | 4 |
| 1.1 | Ursprüngliche Fragestellung..... | 4 |
| 1.2 | Zwei Szenen | 4 |
| 1.3 | Problemaufriss | 7 |
| 2 | ZWEI ARBEITSTHESEN: EXPLIKATION..... | 10 |
| 2.1 | Habitus | 13 |
| 2.1.1 | Pierre Bourdieus Habitusbegriff | 13 |
| 2.1.2 | Ein Sinn für das Spiel..... | 14 |
| 2.1.3 | Blackbox: Basisakte und Basisregeln (Joachim Matthes, Fritz Schütze) | 17 |
| 2.1.4 | Praxisdokumente (Harold Garfinkel)..... | 20 |
| 2.2 | Praktiken als Gelegenheitsstrukturen: Soziale Rollen | 23 |
| 2.2.1 | Der Rollenbegriff im Rahmen einer funktionalen Theorie (Talcott Parsons)..... | 24 |
| 2.2.2 | Der Rollenbegriff im Rahmen einer interpretativen Theorie (G. H. Mead, G. P. Stone) | 29 |
| 2.2.3 | Rollen (um)schaffen (Ralph H. Turner, Melvyn L. Fein) | 33 |
| 2.3 | Gelegenheitsstrukturen: Sozialstrukturanalyse (Jörg Rössel)..... | 40 |
| 2.3.1 | Handlungsdeterminanten | 41 |
| 2.4 | Reflexiver Habitus (John McDowell)..... | 47 |
| 2.4.1 | Zweite Natur und 'eine kontinuierliche Auflage' | 48 |
| 2.4.2 | Erfahrung als 'Weltoffenheit' | 53 |
| 2.4.3 | Reflexive Freiheit | 57 |
| 2.4.4 | Perspektivenwechsel: Anderes Denken denken..... | 58 |
| 2.4.5 | Momente des Verstehens: Philosophische Erfahrungen | 62 |
| 2.5 | Fragilität des Begründens (Georg Kohler)..... | 64 |
| 2.5.1 | Warum wir in Rationalität verstrickt sind | 65 |
| 2.6 | Normative Handlungsfähigkeit (James Griffin) | 72 |
| 2.6.1 | Normative Handlungsfähigkeit | 72 |
| 2.6.2 | Autonomie | 74 |
| 2.6.3 | Minimale Ausstattung..... | 75 |
| 2.6.4 | Freiheit | 77 |
| 2.6.5 | Grundlegende menschliche Interessen | 79 |
| 2.7 | Gesellschaftliche Kohäsion..... | 83 |
| 2.7.1 | Soziale Schliessung (Parkin, Collins, Steinert, Hartmann, Vester, Habermas) | 84 |
| 2.7.2 | Handlungskordinierung (Niklas Luhmann, Talcott Parsons, Jürgen Habermas, Axel Honneth)..... | 90 |
| 2.7.3 | Lebensformen als normativ verfasste Problemlösungsstrategien (Rahel Jaeggi) | 96 |
| 2.7.4 | Übergänge: Transkulturalität (Wolfgang Welsch, Peter-Ulrich Merz-Benz)..... | 103 |
| 2.7.5 | Übergänge: Transversalität und Subjektivität (Wolfgang Welsch)..... | 112 |
| 2.7.6 | Normen- und Wertesysteme: Persönliche und soziale Normen (Shalom H. Schwartz) | 116 |
| 2.7.7 | Zwei kommunikative Kreisläufe (Jürgen Habermas) | 123 |
| 2.8 | Negative, reflexive und soziale Freiheit (Axel Honneth)..... | 127 |
| 2.8.1 | Rechte sowie Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen | 127 |
| 2.8.2 | Negative Freiheit..... | 129 |
| 2.8.3 | Reflexive Freiheit | 130 |
| 2.8.4 | Soziale Freiheit | 132 |
| 3 | FAZIT | 135 |
| 3.1 | Vom Knowing-how zum Knowing-why und zurück: Praxis | 135 |
| 3.2 | Momente des Verstehens: Reflexiver Habitus..... | 137 |

| | |
|--|------------|
| 3.3. Soziale Rollen und bürgerliche Rechte: Gesellschaftliche Kohäsion | 139 |
| 3.4 Transkultureller Praxis-Sinn: Lebensformsensible Pädagogik | 141 |
| 4 DAS LOGO!-PROJEKT – EINE VORSTUDIE..... | 143 |
| 4.1 logo!-Projekt | 143 |
| 4.1.1 Einleitung | 144 |
| 4.1.2 Theoretische Grundlagen | 149 |
| 4.1.3 Methode | 153 |
| 4.1.4 Ergebnisse | 158 |
| 4.1.5 Diskussion..... | 179 |
| 5 RÜCKBLICK UND AUSBLICK..... | 184 |
| 6 LITERATUR | 187 |
| 7 ANHANG..... | 193 |

1 Einleitung

1.1 Ursprüngliche Fragestellung

Folgende wiederholte Erfahrung motivierte diese Dissertation: Wenn ich während meines Studiums gefragt wurde, was ich studiere und ich mit „Philosophie“ antwortete, dann wurde ich nicht selten mit Vorurteilen oder Ressentiments gegenüber Philosophie konfrontiert. Ich traf eher selten auf ein lockeres Verhältnis zur Philosophie. Das war irritierend. Ich war nämlich zuvor überzeugt gewesen, dass die meisten von uns, mehr oder weniger, doch eigentlich verstehen wollen, warum etwas so und nicht anders ist, dass wir wissen möchten, ob das Gesagte stimmt, dass wir es als unangenehm empfinden, wenn wir fremdbestimmt werden. Wie passen nun aber diese doch recht zentralen Bestrebungen von uns beziehungsweise unser Orientierungs-, Wahrheits- und Selbstbestimmungsbedürfnis – Kernthemen der Philosophie – mit den erfahrenen Vorbehalten gegenüber der Philosophie zusammen?

1.2 Zwei Szenen

Zwei antike Szenen bringen meine zeitgenössischen Studienerfahrungen auf den Punkt: Die erste ist eine in philosophisch interessierten Kreisen viel beachtete, in der Sokrates sich mit einem Sklaven unterhält und die beiden zusammen eine geometrische Aufgabe lösen. Dabei merkt der Sklave einerseits, dass er nur scheinbar über die Lösung verfügt, andererseits erlebt er, dass er Geometrie verstehen kann. Nach dem Gespräch meint Sokrates zu Menon, dem Herrn des Sklaven:

„Und jetzt gerade sind diese Meinungen bei ihm wie ein Traum hochgekommen. Und du weisst, wenn ihn jemand häufiger und auf verschiedene Weise über dasselbe befragte, wird er schliesslich wie jeder andere über diese Dinge genau Bescheid wissen.“ (Platon 1999: 85c,d)

Die zweite Szene befindet sich in der *Politeia* (Platon 1991: 498d-500b). Sokrates vertritt dort die Position, dass die sogenannte Masse, unter gewissen Bedingungen, sehr wohl für die Philosophie zu gewinnen wäre. Sokrates diagnostiziert, dass es der Masse an philosophischen Erfahrungen¹ fehle:

„Dass nun die Menge dem Gesagten nicht glaubt, ist kein Wunder. Denn sie haben nie gesehen, dass dieses geschehen wäre, sondern nur etwa dergleichen Redensarten absichtlich einander ähnlich zusammengestellt, nicht aber wie jetzt von selbst zusammenfallend; einen Mann aber, nach Vermögen vollkommen der Tugend gleich und ähnlich gebildet, in einem eben solchen Staat durch Wort und Tat Macht habend, haben sie niemals gesehen, weder einen noch mehrere.“ (Platon 1991: 498d-499a)

¹ Die Verwendung der zentralen Begriffe der Arbeit wird im Glossar erläutert (Anhang 7.1).

Es brauche, um die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger² einer Polis (Stadtstaat) zum Selberdenken bewegen zu können, eine bestimmte Haltung der Philosophinnen und Philosophen. Diese Haltung zeichne sich durch einen Verzicht auf Rechthaberei und Überheblichkeit sowie durch Kompetenzen im Fragenstellen und im Begründen aus:

„Du Herrlicher, sprach ich, klage auch nur die Leute nicht so sehr an. Sie werden schon eine andere Meinung bekommen, wenn du nicht rechthaberisch, sondern mit freundlicher Zusprache, und indem du die Wissbegierde von jenen Verleumdungen entledigst, ihnen zeigst, was für welche du Philosophen nennst, und ihnen wie jetzt eben ihre Natur und ihre Bestrebungen beschreibst, damit sie nicht glauben, du meinst dieselben, die sie meinen.“ (Platon 1991: 499e-500a)

Die erste antike Szene ist in den Kontext des sogenannten Forschungsparadoxons eingebettet, das Sokrates über seine Anamnesis-These auflöst. Anamnesis – Wiedererinnerung – wird in dieser Arbeit vor allem als ein Übergang von einem Knowing-how (Wissen 'wie') zu einem Knowing-why (Verstehen 'warum') konzipiert. Das Knowing-how, das alltägliche Handlungswissen, ist durch Selbstverständlichkeit und Routinehaftigkeit charakterisiert. Das Knowing-why wird durch ein Angebenkönnen von Begründungszusammenhängen ausgewiesen. Mit anderen Worten: Bei einem Anamnesis-Erlebnis wird einer Person sogenannt Selbstverständliches bewusst, Routinemässiges wird ihr also begrifflich fassbar. Das heisst, Teile des erworbenen Erfahrungs- und Wissensschatzes ihres Kulturkreises, ihrer Lebenswelt, werden ihr nachvollziehbar zugänglich. Die Relevanz solch vernetzter Übergänge von Wissen 'wie' zum Verstehen 'warum' ist mehr oder weniger allgemein anerkannt. Die recht vielschichtigen Voraussetzungen für die Realisierung solcher Transformationen werden jedoch nicht selten unterschätzt und beginnen erst langsam, ins Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit zu gelangen. Diese Dissertation soll dazu beitragen, dass die vielfältig impliziten Verweisungszusammenhänge, denen man auf dem Weg zum Erwerb und Erhalt eines reflexiven Habitus begegnet, expliziter werden.

Die Aktualität der Transformation von Erfahrungswissen in vielseitig vernetztes und begrifflich zugängliches Wissen ist hier in die zwei folgenden Arbeitsthemen gefasst worden:

² Eine faire Praxis bedingt selbstverständlich auch eine genderfaire Sprache. Zu diesem Zweck sind verschiedene sprachliche Formen benutzt worden – seien es nun Paarformen, Schrägstriche oder Neutralisierungen, so ist beispielsweise häufig von "einer Person" die Rede –; auch wenn sich die programmatische Fairness insgesamt nicht immer konsequent durchführen liess.

These 1: Für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften ist das Transferieren-Können des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus zentral.

These 2: Ein gewisser Grad an Praxis-Rekonstruktionskompetenz ist erstens eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus und zweitens eine Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften.

In diesen beiden Thesen wird erstens vorausgesetzt, dass der Erfahrungs- und Wissensschatz von Kulturkreisen bzw. von Lebenswelten vor allem in geteilten Praktiken und gemeinsamen Sprachen weitergegeben werden. Zweitens ist anzunehmen, dass sich diese geteilten Praktiken in entsprechenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata – also in einem sogenannten Habitus – niederschlagen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 160; Bourdieu 1997a: 61-64). Der präreflexive Habitus, das Knowing-how, ist als eine

„*connaissance par corps* assurant une compréhension pratique du monde tout à fait différente de l'acte intentionnel de déchiffrement conscient que l'on met d'ordinaire sous l'idée de compréhension“ (Bourdieu 1997b: 163)³

zu verstehen. Die Leibgebundenheit ist die Basis des präreflexiven Habitus und macht dessen spezifischen Modus aus (vgl. Meuser 2013: 227). Der reflexive Habitus, das Knowing-why, zeichnet sich zusätzlich durch einen gewissen Grad des Verstehens des jeweiligen Praxis-Geschehens, der Kontextbedingungen der sozialen Situation, aus. Drittens wird davon ausgegangen, dass eine faire Praxis sich dadurch auszeichnet, dass die darin Involvierten gleichermassen die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilzuhaben (vgl. Honneth 2011: 85 f.; hier 2.8). Durch die Einlösung der beiden Thesen soll gezeigt werden, dass ein gewisses performatives Verstehen des je eigenen Situiertseins in Interaktionen grundlegend für faire gesellschaftliche Verhältnisse ist.

Die zweite antike Szene ist in den Kontext der Frage nach einer gerechten Ordnung innerhalb einer Polis eingebettet, welche Sokrates mit seiner zweiteiligen (disjunktiven) Philosophenkönigen-These beantwortet:

„Wenn nicht, sprach ich, *entweder* die Philosophen Könige werden in den Staaten, *oder* die jetzt so genannten Könige und Gewalthaber wahrhaft und gründlich philosophieren, und also dieses beides zusammenfällt, die Staatsgewalt und die Philosophie, die vielerlei Naturen aber, die jetzt zu jedem von beiden einzeln hinzunehmen, durch eine Notwendigkeit ausgeschlossen werden, ehe gibt es keine Erholung von dem Übel für die Staaten [...]“ (Platon 1991: 473d; Hervorhebungen von der Autorin)

Modernen Gesellschaften liegt meistens eine demokratische Staatsform zu Grunde,

³ „Ein Bewusstsein durch den Körper, das ein praktisches Begreifen der Welt ermöglicht, das sich völlig unterscheidet von dem intentionalen Akt des bewussten Entzifferns, das man gewöhnlich mit dem Begriff des Begreifens verbindet.“ (Meuser 2013: 227)

das heisst, die Bürgerinnen und Bürger regieren sich mehr oder weniger selbst. Für den Aufbau und den Erhalt einer gerechten Ordnung innerhalb eines (Stadt-)Staates ist es nach Sokrates zentral, dass die Regierenden, also die Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie, wahrhaft und gründlich philosophieren (können). Nun diagnostizierte Sokrates aber, dass diese Rahmenbedingungen leider noch nicht gegeben seien. In der Zwischenzeit haben sich zwar die Rahmenbedingungen in modernen Gesellschaften geändert, doch das Potenzial, das in philosophischen Kernkompetenzen steckt, und das für die Weiterentwicklung und/oder den Erhalt von gerechten Ordnungen eingesetzt werden könnte, bleibt jedoch immer noch bei nicht wenigen Bürgerinnen und Bürgern verkannt.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass dies aus ähnlichen Gründen, die Sokrates in der oben zitierten These angegeben hat, immer noch der Fall ist. Denn in modernen Gesellschaften fehlt es an breit geteilten alltäglichen Teilpraktiken, in denen *beiläufig* gefragt, geantwortet, begründet, nachgefragt, reflektiert und revidiert wird, sodass sich diese philosophischen Kernkompetenzen in der Praxis wie nebenbei, also selbstverständlich, ausbilden können. Es fehlt an breit geteilten – und damit wertgeschätzten – Gelegenheitsstrukturen für philosophische Erfahrungen, das heisst, für Momente des Verstehens, also des Verstehens von sich selbst, des Neben-, Gegen- und Miteinanders. Mit anderen Worten, es fehlt an breit geteilten Gelegenheitsstrukturen für das Verarbeiten von sperrigen Erfahrungen. Eine Erfahrung wird hier als *sperrig* charakterisiert, wenn eine Person sie auf Grund ihrer Überzeugungen nicht als 'bare Münze' akzeptieren kann. Eine solche Erfahrung zwingt eine rationale Person, ihr Überzeugungssystem entweder entsprechend anzupassen oder die Erfahrung als nichtig zu erklären.

Wenn hingegen Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens vorhanden sind, kann sich „die generative, um nicht zu sagen kreative Kapazität, die im System der Dispositionen als *ars* – als Kunst in ihrem eigentlichen Sinne der praktischen Meisterschaft – und insbesondere als *ars inveniendi* angelegt ist“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 154) entwickeln beziehungsweise manifestieren.

1.3 Problemaufriss

Moderne Gesellschaften zeichnen sich unter anderem durch offene soziale Felder aus, auf denen ihre Mitglieder aus unterschiedlichen kulturellen und sozio-

ökonomischen Hintergründen heraus miteinander interagieren. Praktisches Wissen wird zunehmend komplexer. Interagierende sollten deshalb die Regeln, die sie voraussetzen, bewusst kennen, benennen und für Neuankömmlinge nachvollziehbar machen können. Sie sollten fähig sein, Regeln, die sich ändern, oder auch fremde Regeln, zu eruieren oder zu erfragen. Von kompetenten Gesellschaftsmitgliedern wird erwartet, dass sie ihre Handlungspläne kommunikativ-kooperativ realisieren. Die Anforderungen an ihre Interaktionskompetenzen sind anspruchsvoll: Sie sollten über praxiserprobte Kommunikations-, Kooperations- sowie Konfliktbewältigungskompetenzen verfügen können.

Interaktionskompetenzen zeigen sich im performativen Beherrschen der jeweiligen Spielregeln, der Normen eines sozialen Feldes. Unter sozialem Feld sei hier mit Pierre Bourdieu ein 'System von objektiven Beziehungen' verstanden. In einem solchen Feld wird nach Regeln um etwas gespielt, zum Beispiel um Ansehen, Einfluss, Geld, gute Noten oder was immer den Feldspielenden als wertvoll erscheint (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 160, 148). Für diese interaktiven Spiele ist charakteristisch, dass sie selbstverständlich vor sich gehen. Die Regeln werden normalerweise beiläufig durch Mitspielen erlernt. Denn im Zusammenhandeln erwerben die Feldspielenden nebenbei einen 'Sinn für das Spiel'⁴.

In modernen Gesellschaften treffen Feldspielende vermehrt auf Mitspielende, die einen mehr oder weniger unterschiedlichen 'Sinn für das Spiel' mitbringen. Eigentlich eine Chance für die Interagierenden, sich den unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten der eigenen Spiele klar zu werden. Allenfalls aber auch eine Herausforderung, herkömmliche Spiele zu überdenken, eventuell anzupassen oder neue Formen zu schaffen. Der zu häufige, ressourcenintensive Bruch der alltäglichen Selbstverständlichkeiten kann allerdings auch als lästig oder als Überforderung erlebt werden. In solchen Fällen werden sich den Interagierenden Komplexitätsreduktionen aufdrängen. In dieser Arbeit werden zwei mögliche Formen der Komplexitätsreduktion thematisiert: Soziale Schliessung⁵ und *Kompetenzerweiterung*. Bei der ersten Variante werden die Zugänge zu sozialen Feldern erschwert. Das Mitspielen-Dürfen, und damit das Erlernen der Feldregeln werden exklusiver gemacht. Bei der

⁴ In 2.1.2 wird dieses Konzept erläutert.

⁵ In 2.7.1 wird dieses Konzept entfaltet.

zweiten Variante werden Interaktionskompetenzen erweitert, indem sich Feld-spielende ihre eigene Praxis⁶ und diejenige anderer begrifflich zugänglich machen.

Ausgehend von Pierre Bourdieus Habituskonzept werden nun die zwei Thesen der Forschungsarbeit auseinandergefaltet. Dazu soll Bourdieus Habituskonzept weiter ausgestaltet werden: Die Transformation eines präreflexiven Habitus in einen reflexiven steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Aber ist eine solche Transformation überhaupt erstrebenswert, und wenn ja, lohnt sich der Aufwand? Problemstellen wie Chancen werden zu lokalisieren, kritisch zu diskutieren und abzuwägen sein.

⁶ Unter 'Praxis' wird hier mit Rahel Jaeggi (2014: 95-103; hier 95, 102 f.) fürs Erste Folgendes verstanden: „*Eine Praxis ist etwas, das man tut*; Praktiken machen unser Tätigsein aus; etwas 'praktisch umsetzen' bedeutet, dass man es tatsächlich ausführt und nicht nur darüber nachdenkt. Im Gegensatz zu dieser geläufigen Vorstellung von *Praxis als Aktivität und Praktiken als Instanzen dieser Aktivität* verbindet sich mit dem philosophischen Konzept der Praxis und den auf der Analyse sozialer Praktiken beruhenden sozialtheoretischen Überlegungen ein etwas spezifischerer Sinn. [...] *Praktiken sind also gewohnheitsmässige, regelgeleitete, sozial bedeutsame Komplexe ineinandergreifender Handlungen, die ermöglichenden Charakter haben und mit denen Zwecke verfolgt werden*“ (Hervorhebungen von der Autorin).

2 Zwei Arbeitsthesen: Explikation

Dieser Untersuchung liegen folgende zwei Thesen zu Grunde:

These 1: Für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften ist das Transferieren-Können des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus zentral.

These 2: Ein gewisser Grad an Praxis-Rekonstruktionskompetenz ist erstens eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus und zweitens eine Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften.

In einer Kurzversion lauten die beiden Arbeitsthesen wie folgt:

Für eine faire Praxis ist ein reflexiver Habitus grundlegend.

Die Kurzversion ergibt sich aus folgenden Überlegungen: Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus. Ein reflexiver Habitus ist wiederum eine notwendige Bedingung für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften. Umgekehrt formuliert heisst das, dass ohne Praxis-Rekonstruktionskompetenzen kein reflexiver Habitus erworben werden kann und ohne Letzteren ist keine faire Praxis in modernen Gesellschaften zu haben. Es wird davon ausgegangen, dass eine faire Praxis sich dadurch auszeichnet, dass die darin Involvierten gleichermassen die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilzuhaben (vgl. Honneth 2011: 85 f.; hier 2.8).

Einführend seien kurz fünf Gründe angegeben, warum Praxis-Rekonstruktionskompetenzen so zentral sind.

Wenn eine Person sich nicht verständlich machen kann, was in ähnlich wiederholten Interaktionen vor sich geht, wenn sie keine Muster aus wiederholt ähnlichen Handlungsabläufen eruieren kann, bleibt ihr *erstens* das Phänomen Praxis in einem wesentlichen Punkt verschlossen. Diese Person kann dann allenfalls am Geschehen partizipieren, ist aber mehr oder weniger fremdbestimmt, da ihr die Logiken der Spielregeln der zentralen gesellschaftlichen Bereiche nicht zugänglich werden. Wer hingegen Muster aus Handlungsabläufen ziehen kann, schafft sich erste gewisse Orientierungspunkte. Wer sie benennen und in Zusammenhänge bringen kann, erweitert seinen Orientierungsraum. Wer zudem Prinzipien kennt, die diese Zusammenhänge ordnen, erhält zusätzliche Distanz zum Geschehen. Dieser stufenartige Zugang zu Knowing-why, zu theoretischem Wissen über das praktische Bemeistern der sozialen Welt (Knowing-how), eröffnet die Möglichkeit, sich selbstbestimmt in und zu der gesellschaftlichen Praxis zu verhalten und diese mitzugestalten.

Fehlende Praxis-Rekonstruktionskompetenzen verhindern *zweitens*, dass eine Person sich selbst im Geschehen 'Praxis' verstehen kann. Das Soziale in Form von geteilten Praktiken hat sich unter anderem in kognitiven Strukturen in den Körpern der Gesellschaftsmitglieder niedergeschlagen. Solche Strukturen weisen Personen eigentlich erst als Mitglieder einer sozialen Einheit aus, da diese ihnen ermöglichen natürlich – also selbstverständlich – am gemeinsamen Alltag zu partizipieren. Das Eigentümliche daran ist nun, dass diese kognitiven Strukturen oft unbemerkt, so nebenbei, durch blosses Mitmachen in den gesellschaftlichen Bereichen, erworben werden. Wer Handlungsabläufe rekonstruieren kann, an denen er teilnehmen kann oder eben nicht, merkt, wird gewahr, über welches Knowing-how er verfügt oder welches ihm eben fehlt.

Allfälligen Kompetenz-Lücken werden sich also Gesellschaftsmitglieder in sperrigen Erfahrungen, durch wiederholte Fehlschläge, bewusst. In solchen Momenten ist es *drittens* für das Selbst-Erhaltungsinteresse wesentlich, dass eine Person sich von dem sozialen Feld, auf dem sie sich bewegt, und auf dem das Fehlende oftmals zu erwerben ist, ein Bild machen kann. Die Distanz, die dadurch gewonnen wird, erleichtert es ihr, sich zu überlegen und sich mit anderen darüber auszutauschen, wie relevant für sie das Lückenschliessen ist, und ob sie den damit verbundenen Aufwand auf sich nehmen kann und, beziehungsweise oder, will. Soziale Felder haben ihre Eintrittsregelungen: Sie verlangen einen gewissen praktischen Glauben, die performative Anerkennung der Werte, um die es auf diesen Feldern geht.

Viertens sind Praxis-Rekonstruktionskompetenzen für das Verstehen fremder Lebensformen⁷, aber auch der eigenen Lebensform, aufgefasst als ein Ensemble sozialer Praktiken, offensichtlich grundlegend. Lebensformen konkurrieren sich in modernen Gesellschaften: Sie schlagen unterschiedliche Lösungswege für Probleme der Gestaltung von Lebensbereichen vor. Da kann es zu Konflikten oder Selbstverständigungskrisen kommen. Kompetenzen im Klären von Praxisanschlüssen sind unter solchen Umständen unabdingbar.

Fünftens sind Praxis-Rekonstruktionskompetenzen für den Aufbau und/oder den Erhalt einer gerechten Sozialordnung zentral. Nach Axel Honneth zeichnet sich

⁷ Dieser Arbeit wird der Lebensformbegriff von Rahel Jaeggi zu Grunde gelegt. Dies vor allem deshalb, weil sich ihr Metakriterium für die Kritik von Lebensformen mit der Intention der beiden Arbeitsthesen, dem Nachweis, dass ein reflexiver Habitus grundlegend für eine faire Praxis ist, verbinden lässt (vgl. Jaeggi 2014: 445; hier 2.7.3, S. 99).

eine gerechte Sozialordnung dadurch aus, dass Gesellschaftsmitglieder in gleichem Masse die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilzuhaben. Honneth versteht unter wechselseitiger Anerkennung Folgendes:

„Mit 'wechselseitiger Anerkennung' ist, so gesehen, zunächst nur die reziproke Erfahrung gemeint, sich in den Wünschen und Zielen des Gegenübers insofern bestätigt zu sehen, als deren Existenz eine Bedingung der Verwirklichung der eigenen Wünsche und Ziele darstellt; [...]“ (Honneth 2011: 85 f.)

Er unterscheidet drei gesellschaftliche Sphären der Anerkennung: so die Sphäre persönlicher Beziehungen, die Sphäre des Marktes und die Sphäre der demokratischen Willensbildung. In gesellschaftlichen Bereichen können Spielregeln instituiert sein, die sich mehr oder weniger nach den Standards einer wechselseitigen Anerkennung der Handlungspartner richten. Weichen geltende Regeln allerdings von solchen Standards ab, wird es für die gesellschaftliche Kohäsion mittelfristig ausschlaggebend sein, ob Gesellschaftsmitglieder erstens darauf bestehen, Interaktionen selbstbestimmt mitzugestalten und zweitens, ob sie ihre bürgerlichen Rechte nutzen, um gerechte Leitlinien in den verschiedenen Handlungssphären einzufordern. Zudem wird in modernen Gesellschaften auszuhandeln sein, was legitime Wünsche und Ziele sind, bzw. was ein Standard einer wechselseitigen Anerkennung beinhaltet und was nicht. Ob anstehende Aushandlungsprozesse für eine faire Praxis, für eine gerechte Sozialordnung, jeweils effektiv geführt und nicht illegitim oder illegal umgangen werden, wird in einer modernen Gesellschaft zunehmend davon abhängen, ob Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen von breiten Teilen der Bevölkerung geteilt und ähnlich selbstverständlich wie Lesen und Schreiben angewandt werden.

Im Folgenden werden zuerst in den Unterkapiteln 2.1 bis 2.6 verschiedene Positionen vorgestellt, anhand derer implizite Verweisungszusammenhänge zwischen *Selbstbestimmung*, *Selbstverständnis*, *Selbst-Erhaltungsinteresse* sowie *normativer Handlungsfähigkeit* und einem reflexiven Habitus beleuchtet werden. Anschliessend werden in 2.7 Verbindungslinien zwischen dem *Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen* und dem Verstehen seiner selbst, des Neben-, Gegen- und Mit-einanders quer durch sieben Themenfelder hindurch gezogen. Die Explikation der beiden Arbeitsthemen schliesst in 2.8 mit Überlegungen zum Zusammenspiel von

negativer, reflexiver sowie sozialer Freiheit der Gesellschaftsmitglieder und dem dadurch entstehenden Handlungsspielraum ab.⁸

2.1 Habitus

Eine Annäherung an die Relevanz des Erwerbs eines reflexiven Habitus kann als Erstes über das Vergegenwärtigen der herrschenden Praxis geschehen. Mittels des Habituskonzepts des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930-2002) sei zuerst eine soziologische Perspektive auf den Alltag eingenommen (2.1.1): Es wird sich zeigen, dass die Selbstverständlichkeiten im Alltag nur dann möglich werden, wenn die meisten von uns in einer ungezwungenen Eingespieltheit – ganz natürlich – tun, was wir eben normalerweise tun. Alltägliche Selbstverständlichkeiten setzen einen 'Sinn für das Spiel', einen Praxis-Sinn voraus (2.1.2). Bei einer ersten Erkundung wird man auf eine 'Blackbox' stossen, die sich aber mit Hilfe der beiden Konzepte 'Basisakt' und 'Basisregel' teilweise öffnen lassen wird (2.1.3). Zudem soll eine Methode reflektiert werden, die sehr wahrscheinlich einige bereits benutzen, wenn man sich in Interaktionen unerwartet neu orientieren muss, nämlich die sogenannte Methode der dokumentarischen Interpretation (2.1.4).

2.1.1 Pierre Bourdieus Habitusbegriff

Ein Habitus ist nach Bourdieus Kurzformel eine 'strukturierte strukturierende Struktur' (Bourdieu/Wacquant 1996: 173; Bourdieu 1993: 98): Ein Habitus ist zuallererst ein Insgesamt von Wahrnehmungsschemata, eine Wahrnehmungsstruktur, die Wahrnehmungsdisposition einer Person. Ein Habitus ist somit eine strukturierte Struktur, da Personen ihre Wahrnehmungsstrukturen während ihrer Sozialisation erwerben. Schliesslich ist ein Habitus eine strukturierende Struktur, da Wahrnehmung selektiv ist, eine Person nimmt das für sie Relevante wahr.⁹

⁸ Im Anhang (7.2) werden die Beiträge der vorgestellten theoretischen Ansätze zu den beiden Thesen der Dissertation in Aussagen in Tabellenform zusammengestellt.

⁹ Teile aus 2.1 und 2.2 beziehen sich auf eine Proseminararbeit von 2003 (*Was ist ein Habitus nach Pierre Bourdieu?*) und auf die dreitägige Hausarbeit von 2010 (*Normatives und interpretatives Paradigma: Rollenbegriff. Was haben der Begriff des Habitus und der Begriff der Rolle gemeinsam und welche Stellung käme respektive kommt diesen beiden Begriffen im Rahmen einer funktionalen Theorie sozialer Systeme zu?*) in Soziologie von Daniela Rogger.

Bourdieu's Habitusbegriff geht über ein sogenanntes Konzept der 'zweiten Natur' auf Aristoteles zurück (vgl. Nickl 2001: 213-219). Der aristotelische Begriff der 'Hexis' wurde von der Scholastik in 'Habitus' übersetzt. 'Hexis' ist eine Substantivierung des altgriechischen Verbs 'echo'. Dieses entspricht dem deutschen Verb 'haben'. Mit 'Hexis' wird ein Haben, etwas Erworbenes, ein Kapital oder eine inkorporierte Disposition bezeichnet. Diese körperliche Dimension der Hexis als Haltung bringt das systematische Funktionieren des sozialisierten Körpers zum Ausdruck. Das heisst, ein Habitus bestimmt unmittelbar die Gebärden, die Sprache oder die routinehaften Handlungen einer Person. Nach Bourdieu ist ein Habitus ein dauerhaftes und übertragbares System von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, das Ergebnis des Eingehens des Sozialen in den Körper (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 160).

2.1.2 Ein Sinn für das Spiel

Bourdieu's Habitusbegriff geht untrennbar mit seinem Konzept des 'Sozialen Raums' einher (vgl. Bourdieu 1997a: 105-107). Der soziale Raum konstituiert das objektive Moment der Praxis. Eine Person nimmt ihren subjektiven Gesichtspunkt von einem bestimmten Punkt im sozialen Raum aus ein. Diesen sozialen Raum konzipiert Bourdieu wie folgt: Er geht von der relationalen Denkweise der modernen Mathematik und Physik aus. Das Wirkliche wird mit Relationen identifiziert, das Reale ist also das Relationale. Die Realität ist die Struktur, eine Gesamtheit konstanter Beziehungen. Als grundlegende Eigenschaften eines Raums setzt Bourdieu die reziproken Äusserlichkeiten der Gegenstände, die der Raum umschliesst, an. Um diese Äusserlichkeiten zu identifizieren, braucht es Differenzierungsprinzipien. Kennt man die Hauptfaktoren der Differenzierung, welche die in einem gegebenen sozialen Universum beobachteten Unterschiede erklären, kann man die soziale Welt als einen multidimensionalen Raum konstruieren.

Laut Bourdieu sind die Hauptfaktoren der Differenzierung in einem sozialen Universum gewisse Kapitalformen und dementsprechend ist die Struktur des sozialen Raums durch die Verteilung dieser Kapitalformen gegeben. Die Position einer Person im sozialen Raum wird dabei wesentlich durch drei Koordinaten bestimmt: erstens durch das Gesamtvolumen ihres Kapitals, zweitens durch die Zusammen-

setzung ihres Kapitals und drittens durch die Entwicklung des Volumens und der Zusammensetzung ihres Kapitals in der Zeit.

Bourdieu unterscheidet zwischen vier Kapitalformen. Neben dem ökonomischen Kapital führt er den Begriff 'kulturelles Kapital' ein, worunter er ein Bildungskapital versteht, welches inkorporiert (Habitus), objektiviert (z. B. Gegenstände) oder institutionalisiert (z. B. Titel) sein kann. Unter dem Begriff 'soziales Kapital' werden alle Ressourcen verstanden, die einer Person oder einer Gruppe aufgrund von Beziehungen oder Zugehörigkeiten zur Verfügung stehen. 'Symbolisches Kapital' bezeichnet schliesslich die Form, die die verschiedenen Kapitalformen annehmen, wenn sie wahrgenommen und als legitim anerkannt oder als illegitim zurückgewiesen werden.

Durch die soziale Position einer Person sind deren Existenzbedingungen mehr oder weniger gegeben. Bourdieu geht davon aus, dass diese Rahmenbedingungen dazu führen, dass Personen aus ähnlichen sozialen Positionen ähnliche Dispositionen generieren. Sie entwickeln ein Gespür für den Platz, an dem sie stehen, einen sogenannten 'sense of one's place'. Nach Bourdieu sind soziale Distanzen in den Körper eingeschrieben. Die Strategien des 'sense of one's place' sind den Interagierenden allerdings oft nicht bewusst. Bourdieu ist der Ansicht, dass die Anhäufung von symbolischem Kapital nur gelingen könne, wenn unerkannt bleibe, wie die Logik des sozialen Raums funktioniere (vgl. Bourdieu 1993: 125). Wenn die erwähnte Logik unbewusst bleibe, habe dies zur Folge, dass sich die objektiven Abstände in der subjektiven Erfahrung der Distanz reproduzierten. Andernfalls könne das Erkennen und Benennen der Strategien des 'sense of one's place' kreatives Potenzial freisetzen:

„Freilich verfügen die Beherrschten über ein praktisches Bemeistern, ein praktisches Wissen von der sozialen Welt, auf welches das Benennen einen theoretischen Effekt, einen Enthüllungseffekt ausüben kann: Wenn es wohlbegründet ist in der Realität, kommt dem Benennen eine wahrhaft kreative Macht zu. Wie wir an Goodmans Metapher der Konstellation gesehen haben, bringt die Enthüllung etwas hervor, das bereits existiert, indem sie es auf eine andere Ebene, die der theoretischen Beherrschung, stellt.“
(Bourdieu 1997a: 128)

Der Habitus in Form inkorporierter Schemata ist der Kern des Habitusbegriffs. In dem Aufsatz 'Glaube und Leib' (vgl. Bourdieu 1993: 122-129) bedient sich Bourdieu der Metapher des Spiels, um die Zusammenhänge zwischen Habitus und sozialem Raum zu erläutern: Im Spiel zeige sich das 'Feld'. Der 'Sinn für das Spiel' werde aus der Spiel-Erfahrung erworben. In diese speziellen Spiele werde man hineingeboren, es gebe auch keine bewusste Entscheidung für die Teilnahme am

Spiel. Eine Teilnahme könne aber auch durch einen Prozess von Kooptation und Initiation ermöglicht werden. Ein blosser spontaner Willensentscheid genüge nicht zum Zutritt.

Ein Spiel ist somit ein Artefakt, es ist durch Raum und Zeit begrenzt. Bei einem Spiel geht es um etwas, um Spieleinsätze. Für die Teilnahme an diesen speziellen Spielen wird je ein Eintrittsgeld erhoben, das aus praktischem Glauben, aus Anerkennung der jeweiligen Spielregeln, besteht. Die Spielgruppe verlangt von ihren Mitgliedern Akte der öffentlichen Anerkennung, einen symbolischen Tribut: Zwischen der Gruppe und dem Einzelnen werden Tauschvorgänge vollzogen. Diese zeigen sich unter anderem in Formalitäten, wie beispielsweise Höflichkeitszeremonien.

Das, was in der Beziehung zwischen einem Habitus und einem Feld ausgelöst wird, nennt Bourdieu 'Interesse'. Alle Felder produzieren eine Form von Interesse. Für das spezifische Interesse eines bestimmten Feldes führt Bourdieu den Begriff 'illusio' ein (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 147-175). Das Gegenteil von Interesse ist Indifferenz. Man lässt sich nicht motivieren, man ist in einem Zustand der Nicht-Präferenz oder man hat einen Erkenntnisstand, bei dem man nicht in der Lage ist, zwischen den Interessenobjekten, die auf dem Spiel stehen, zu unterscheiden. Eine aktivierte *illusio* würde demgemäss also bedeuten, dass man ins Spiel involviert ist, das, was auf dem Spiel steht, ist einem wichtig, erstrebenswert – man gesteht dem Spiel einen Sinn zu. Die *illusio* ist somit auch als eine stillschweigende Anerkennung der Werte, der Interessenobjekte, die in einem Feld auf dem Spiel stehen, zu verstehen. Die *illusio* kann ebenfalls als eine praktische Beherrschung der Feldregeln gedeutet werden. Letzteres räumt ein, dass die auf dem Spiel stehenden Werte von einer Person auch einfach nur 'respektiert' werden können, um mitspielen zu können bzw. um nicht ausgeschlossen zu werden.

Jedes Feld hat seine Ökonomie, verstanden als Suche nach Optimierung. Je nach Feld kann es sich zum Beispiel um die Optimierung der Anhäufung von Ehre, von Geld, von guten Noten oder von beruflichem Ansehen handeln. Je nach Feld spielt man um eine andere *illusio*, immer aber handelt es sich beim Spielen um die Anhäufung einer spezifischen *illusio*. Will man bei der Akkumulation der *illusio* oder, was gleichbedeutend ist, beim Wachsenlassen seines Kapitals erfolgreich sein, muss man sich an Spielregeln halten, an eine Gesamtheit von Notwendigkeiten im Sinne von: Wenn du einen Profit, einen Gewinn, erzielen willst, dann tust du besser dies und unterlässt jenes.

Zum Verhältnis von Habitus zu Feld gilt nach Bourdieu zusammenfassend Folgendes: Der Habitus ist ein dauerhaftes und übertragbares System von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, das Ergebnis des Eingehens des Sozialen in den Körper. Das Feld ist ein System der objektiven Beziehungen, ein Produkt des Eingehens des Sozialen in die Sachen oder in die Mechanismen, welche die Realität von physischen Objekten haben (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 160). Die Hauptfunktion des Habitusbegriffs ist, den Bruch mit der intellektualistischen Philosophie des Handelns zu betonen. Für Letztere steht vor allem die Theorie des Homo Oeconomicus als eines rational Handelnden.

Auf einen zentralen Schwachpunkt des Habitusbegriffs, auf eine 'Blackbox' zwischen den objektiven Strukturen und den einverlebten Strukturen, weist Bourdieu selber hin (vgl. Bourdieu: 1997a: 93). Im Abschnitt 2.1.3, *Blackbox: Basisakte und Basisregeln*, wird diese Schwachstelle genauer dargestellt. Diese Blackbox soll dann etwas geöffnet werden, und zwar indem die Zusammenhänge zwischen den sogenannten Basisakten und Basisregeln und den kognitiven Spuren, den kognitiven Strukturen, die diese bei Feldspielerinnen und Feldspielern hinterlassen, etwas genauer angeschaut werden.

Mittels des Habitusbegriffs entwickelt Bourdieu eine Theorie der Praxis. Deren Kernaussage postuliert: *Praxis generiert als Produkt einen Praxis-Sinn*. Dieser 'Sinn für das Spiel' wird sozial konstituiert. Der Habitusbegriff hat die Funktion, eine materialistische Erkenntnistheorie zu ermöglichen: Die Prinzipien, die eine Erkenntnis Konstruktion leiten, sind etwas Historisch-Transzendentes. Ein Habitus nach Bourdieu ist somit als ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen zu verstehen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist (vgl. Bourdieu 1993: 98 f.; Bourdieu/Wacquant 1996: 153 f.).

2.1.3 Blackbox: Basisakte und Basisregeln (Joachim Matthes, Fritz Schütze)

Die in 2.1.2 erwähnte Schwachstelle in Bourdieus Habitus Theorie ist nun detaillierter anzuschauen. Zwischen den einverlebten Strukturen des Habitus und den objektiven Strukturen des Feldes besteht, wie Bourdieu einräumt, eine Blackbox. In diesem Abschnitt soll nun gezeigt werden, dass diese mittels der beiden Konzepte 'Basisakt'

und 'Basisregel' geöffnet werden kann. Letztere haben die beiden deutschen Soziologen Joachim Matthes (1930-2009) und Fritz Schütze (*1944) in ihrem Aufsatz *Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit* (vgl. Matthes/Schütze 1980: 30-42) differenziert ausgearbeitet.

Das Alltagswissen, auf dessen Grundlage wir die gesellschaftliche Wirklichkeit¹⁰ erfahren, zeichnet sich durch Selbstverständlichkeit und Routinemässigkeit aus. Stark verkürzt gesagt, das Alltagswissen beruht auf Basisakten und Basisregeln. Wie ist das zu verstehen? Was machen wir, wenn wir, wie behauptet, diese Basisakte im Alltag vollziehen? Wir identifizieren Objekte, zum Beispiel wenn wir feststellen: „Das ist aber *eine* zu kleine Vase.“ Oder wir unterscheiden Objekte, wie dann, wenn wir beispielsweise einem Kleinkind helfen, die richtigen Ausdrücke zu finden: „Das ist keine Vase, sondern eine *Flasche*.“ Das heisst, wir benennen Objekte: „Das ist *einer dieser* Eimer“ und klassifizieren sie: „Vasen, Flaschen, Eimer, das sind alles *Behälter*“. Bei sogenannten sozialen Objekten identifizieren wir Rollenträger, wie zum Beispiel 'Professorin' oder 'Studentin', und wir identifizieren auch die mit diesen Rollen einhergehenden Handlungen, wie 'Dozieren', 'Zuhören', 'Nachdenken', 'Kritisieren' oder 'Verstehen'. Dabei fokussieren wir die Aufmerksamkeit auf den unmittelbaren Handlungsvollzug. Fürs Erste kann man festhalten: Mittels Basisakten eignen wir uns Alltags-Schemata an.

Solche Basisakte setzt man wiederum voraus, wenn man sogenannte Basisregeln anwendet. Basisregeln beinhalten Idealisierungen, wie zum Beispiel die *Reziprozitätskonstitution*, die *Einheitskonstitution* oder die *Handlungsfiguration*. Mit 'Reziprozitätskonstitution' sind eine Perspektivenübernahme und ein gegenseitiges Unterstellen einer mehr oder weniger kongruenten Relevanzstruktur, kongruenter Typisierungen sowie Situationsdefinitionen gemeint. So zum Beispiel wenn Alter und Ego in Interaktionen Verhaltenserwartungen aneinander stellen. Bei der Idealisierung, einer 'Einheitskonstitution', handelt es sich um Identitätsunterstellungen, zum Beispiel Selbstidentität oder Fremdidentität. In Begegnungen zeigen wir, oft ohne es zu merken, unsere soziale Position, und damit unsere soziale Identität an. Die Idealisierung 'Handlungsfiguration' beinhaltet vor allem zwei Momente: Iteration – Wiederholbarkeit von Handlungsabläufen – sowie Kausalität, verstanden als eine Normalitäts- und Ordnungsunterstellung. So rechnen wir normalerweise damit, dass

¹⁰ „Gesellschaftliche Wirklichkeit sind all die Ereignisse und Tatbestände, die das Handeln der Gesellschaftsmitglieder ausmachen und bestimmen.“ (Matthes/Schütze 1980: 11)

unsere Alltagshandlungen wie Verkaufen, Kaufen, Bezahlen, Einpacken oder Mitnehmen beim Gegenüber keine Fragen aufwerfen, dass also diese Handlungen für unser Gegenüber ebenfalls selbstverständlich sind.

Mit der Anwendung von Basisregeln werden uns Sinnunterstellungen möglich. In Alltagskontexten gehen wir davon aus, dass wir einander etwas anzeigen und nicht nichts. In literarischen Kontexten hingegen sieht dies für uns wieder anders aus: Hier ist Konsens, dass auch Nonsens Sinn machen kann. Fürs Zweite kann man festhalten: Mittels Basisakten und Basisregeln erzeugt man die formalen Strukturen der Alltagswelt. Wir ordnen damit kognitiv Welt – unsere gemeinsame Lebenswelt. Mit anderen Worten, Mitglieder einer sozialen Einheit bauen mittels Basisakten und Basisregeln die Strukturen für ihre Verständigung – sie bauen gemeinsame Symbolsysteme – auf.

„Es geht hier [im Rahmen einer konstitutiven Interaktionslogik der notwendigen Bedingungen der Handlungs-, Interaktions-, Selbstidentitäts- und Gesellschaftskonstitution; Anmerkung der Autorin] um die systematische Entwicklung des Geflechts der Fähigkeiten zum Vollzug von Basisakten, Basisregeln (Idealisierungen) und ihrer inhaltlichen Füllung, die unabdingbare Bestandteile der Interaktionskompetenz jedes geistig gesunden Gesellschaftsmitgliedes sind (wobei die Art der inhaltlichen Füllung der Basisakte und Basisregeln von spezifischen soziohistorischen Konstellationen abhängig ist; d. h.: nur die *Fähigkeit* zur inhaltlichen Füllung der Basisakte und Basisregeln kann als interaktionslogische Bedingung jedes normalen menschlichen Interaktionsprozesses angesehen werden).“ (Matthes/Schütze 1980: 30)

Das bedeutet allerdings Folgendes: Ohne den Vollzug von Basisakten und ohne die Anwendung von Basisregeln sind keine gemeinsamen Symbolsysteme zu haben. Symbolsysteme gehören aber zu den objektiven Strukturen unserer geteilten Lebenswelt. Objektive Strukturen werden also auch durch Basisakte und Basisregeln der Feldspielerinnen und Feldspieler generiert, aufrechterhalten und revidiert. Dabei hinterlassen diese Tätigkeiten bei den Spielenden Spuren in Form von kognitiven Strukturen. Dieses Embodiment der objektiven Strukturen bei den Feldspielenden hat z. B. Mead in seinem Aufsatz 'Die Genesis der Identität und die soziale Kontrolle' wie folgt geschildert:

„Die Grosshirnrinde stellt jedoch nicht nur einen Mechanismus dar. Sie ist ein Organ, das dadurch existiert, dass es seine Funktion erfüllt. Wenn diese Handlungsbestrebungen, die nicht unmittelbar zum Ausdruck kommen, auftreten und andauern, so deshalb, weil sie ihrerseits selbst zur fortlaufenden Handlung gehören. Wenn z. B. Eigentum – im Unterschied zu der vom Eichhörnchen gesammelten Nuss – in der Erfahrung der Menschen ein soziales Objekt darstellt, so deshalb, weil die Merkmale der gekauften Nahrung den gesamten Komplex von Reaktionen ansprechen, durch die Eigentum nicht nur erworben, sondern auch respektiert und geschützt wird; und dieser gesamte auf diese Weise innervierte Komplex ist ein wesentlicher Bestandteil der Handlung, durch die der Mensch seine Nahrung kauft und aufbewahrt.“ (Mead [1924/25] 1980: 316 f.)

Mead argumentiert an dieser Stelle dafür, dass Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen, Ideen und Bedeutungen in die Gegenstände selbst zurückverlegt werden sollten; in unserem Kontext heisst das, mit Bourdieu gesprochen, einerseits in den Körper der Feldspielenden (Habitus) und andererseits in die Sachen und Mechanismen des Feldes hinein, genauer gesagt, in das Zusammenspiel zwischen Habitus und Feld.

In eine ähnliche Richtung wie Mead argumentiert Omar Lizardo gut achtzig Jahre später in seinem Artikel „*Mirror Neurons*“, *Collective Objects and the Problem of Transmission: Reconsidering Stephen Turner's Critique of Practice Theory*. Daraus sei im Zusammenhang mit dem Öffnen der erwähnten Blackbox in Bourdieus Habitus Theorie abschliessend nur folgende Passage zitiert:

„But from the practice-theoretical view-point, and consistent with recent neuroscientific research, the 'hidden stuff' of practice is 'hidden' in the last place that anybody might care to look for it: right out in the open! [...] In other words „*imagining and doing use a shared neural substrate*“ (italics in the original). This is consistent with the recent findings that the motor understanding of actions and the *conceptual* understanding of objects in the world also share similar neural structures (Fadiga et al., 2000; Gallese 2003a; Metzinger and Gallese 2003). [...] Not only that, but these implicit acts of embodied simulation are precisely the source of the background pre-understandings and hidden presupposition that are the subject of practice theory.“ (Lizardo 2007: 332-334)

2.1.4 Praxisdokumente (Harold Garfinkel)

In diesem Abschnitt wird eine Methode reflektiert, die wahrscheinlich oft benutzt wird, obwohl als solche kaum bemerkt, wenn man sich in Interaktionen unerwartet neu orientieren muss. Dazu sei zuerst kurz auf die in 2.1.3 eingeführten Konzepte der Basisakte und Basisregeln zurückgegriffen und anschliessend an einem Beispiel die Methode der dokumentarischen Interpretation von Harold Garfinkel (1917-2011), einem US-amerikanischen Soziologen, illustriert (vgl. Garfinkel 1967: 76-103; Wilson 1980: 60-63; 66-68). Damit wird fürs Erste angedeutet, dass ein geübter, selbstverständlich gewordener Umgang mit Praxisdokumenten ein Charakteristikum eines reflexiven Habitus ist.

Die Fähigkeit, Basisakte und Basisregeln zu vollziehen, ist so grundlegend, dass man sie im Alltag meistens unbewusst anwendet. Nur in Stör-Momenten gebraucht man sie mehr oder weniger bewusst, um das Irritierende aufzulösen. So zum Beispiel, wenn einer von zwei gut aufeinander eingespielten Interaktionspartnern auf die Idee kommt, eine gemeinsame Praktik zu (ver)ändern. Der Inno-

vative (Person A) wird mit seinem Handlungsvollzug beim Gegenüber (Person B) ein Stör-Moment auslösen. Letzterer wird durch das Ungewohnte herausgefordert, die gemeinsame Praktik für ihn wieder stimmig zu ordnen. Er wird das Neue, eventuell das Andere zu identifizieren und sich entsprechend zu orientieren haben. Vielleicht wird er das Ungewohnte benennen, eventuell thematisieren.

Da Person B (wie angenommen) kurz inne hielt, hat sie die Veränderung / Änderung bemerkt. Das heisst, sie hat den Unterschied zwischen der sich gerade neuvollziehenden Praktik und deren bis anhin gewohnten Weise vor Augen: Sie hat sich mehr oder weniger an eingespielte Momente der gemeinsamen Praktik erinnert und dadurch eine Differenz zur aktuellen Praktik festgestellt. Jetzt ist sie ihrerseits gefordert, irgendeinen passenden Handlungsvollzug zu initiieren.

An diesem Beispiel lässt sich Garfinkels Methode der dokumentarischen Interpretation wie folgt veranschaulichen: Die einzelnen Momente, an die sich Person B erinnert hat, sind sogenannte Dokumente. Die gemeinsam eingespielte Praktik, das Ganze, ist ein Muster, das sich aus diesen Momenten zusammensetzt oder, anders gesagt, diese Momente, diese Dokumente, passen zu diesem Muster. Person B kann sich nun, in dieser vermutlich eher unangenehmen Situation, sowohl anhand des Musters wie anhand der Dokumente orientieren. Das heisst, sie greift auf diese *Praxisdokumente* zurück und versucht, Altes und Neues zusammenzubringen – sie versucht, Sinn aus dem Ungewohnten zu erschliessen. Falls die Innovation Bestand hat und Person B findet, dass die Innovation in das Muster passt, bleibt das Muster der gemeinsamen Praktik unverändert (Fall 1). Falls die Innovation Bestand hält, aber nicht in das Muster passt (Fall 2), sollte Person B ihr Muster anpassen, revidieren. Im ersten Fall wird der mögliche Spielraum der bis anhin gemeinsamen Praktik weiter ausgeschöpft und erhält dadurch eine zusätzliche Bedeutungsnuance oder Bedeutungsnuance (Veränderung). Im zweiten Fall hat sich die Praktik geändert, sie ist anders und verlangt deshalb nach einem anderen Muster. Das heisst aber auch, dass die gemeinsame Praktik eine andere Bedeutung bekommen hat und entsprechend anders benannt werden sollte (Änderung).

So alltäglich dieses Beispiel auch vorkommen mag, so umstritten war Garfinkels Methode der dokumentarischen Interpretation (vgl. z. B. Habermas 1981a: 179-188). Wieso? Die Methode der dokumentarischen Interpretation besteht im Kern darin, dass einerseits ein Muster identifiziert wird, das einer Reihe von Erscheinungen zugrunde liegt. Andererseits bilden einzelne Erscheinungen das Material für

dieses Muster. Erscheinungen und Muster bedingen sich gegenseitig. Verhalten sich Erscheinungen und Muster sperrig zueinander, sollten Revisionen in Betracht gezogen werden. Garfinkels Konzept der 'Indexikalität' gehört zentral zu seiner Konzeption der erörterten Methode und umfasst eben diesen Sachverhalt der wechselseitigen Determination von Erscheinungen und dem ihnen zugrunde liegenden Muster.

Garfinkels Bezeichnung seines Konzepts mit 'Indexikalität' verweist auf sogenannte indexikalische Ausdrücke. Unter solchen wird üblicherweise ein *Ausdruck* verstanden, *dessen Bedeutung von dem Kontext abhängt, in dem er gebraucht wird*: 'Hier', z. B. in der Uni, im Lichthof der Universität Zürich, 'jetzt', z. B. am 6.12.13, um 14.15 h, 'du', 'ich' oder 'dieses' sind Beispiele für indexikalische Ausdrücke. Je nachdem, worauf mit „Dieses da, meine ich!“ gezeigt wird, kann es sich zum Beispiel um ein Buch, um ein Stück Torte oder um ein Glas Wein handeln. Anhand von Garfinkels Methode der dokumentarischen Interpretation und seinem Konzept der Indexikalität wird deutlich, dass Handlungsmuster ihre Bedeutungen auch im interaktiven Prozess erhalten können:

„*Garfinkel* nennt die Anpassung der allgemeinen Erwartungstypen an konkrete sozio-historische Situationen Indexikalisierung. Wie die Schöpfung und Anwendung der allgemeinen Erwartungstypen fusst auch die Indexikalisierung auf der Fähigkeit, mit bestimmten Basisakten und Basisregeln umgehen zu können [...]. Mit ihrer Hilfe soll der konkrete Fall unter ein Geflecht allgemeiner Typen subsummiert werden. Und das beinhaltet die doppelte Anstrengung, einerseits trotz der historischen Spezialität in der Regel die Struktur der Ich-Identität und die Struktur relevanter Interaktionspartner sowie die Kernstruktur der schon eingespielten Interaktionsrelationen kognitiv durchzuhalten, andererseits jedoch die historische Besonderheit des konkreten Interaktionsfalles in Rechnung zu stellen.“ (Matthes/Schütze 1980: 35 f.)

Die allgemeinen, das heisst die geteilten, Erwartungstypen einer sozialen Einheit werden an konkrete soziohistorische Situationen angepasst. Person A wie Person B haben bei ihrer Sozialisation die in ihrer Lebenswelt üblichen Alltags-Schemata internalisiert. Mittels der wahrscheinlich unbewusst gelernten Basisregeln und diesen Alltags-Schemata gewinnen sie Sinn aus ihrer gut eingespielten Praktik. Beide wissen, was sie voneinander normalerweise erwarten können – die Situation ist wohl geordnet. Gerade deshalb werden kleinere oder grössere Innovationen eingespielter Interaktionsrelationen in einem ersten Moment als Stör-Momente bemerkt. Die *selbstverständliche* Ordnung des gemeinsamen Handelns wird kurzzeitig eingeklammert beziehungsweise sie wird buchstäblich bemerkenswert.

Was bei kleineren oder grösseren Stör-Momenten in Interaktionen zu leisten ist, darf nicht unterschätzt werden. Dies ist in 2.2.3 *Rollen (um)schaffen* weiter aus-

geführt. An dieser Stelle sei nur so viel festgehalten: Ein geübter, selbstverständlich gewordener Umgang mit Praxisdokumenten erweitert einen Handlungsspielraum.

2.2 Praktiken als Gelegenheitsstrukturen: Soziale Rollen

Gelegenheitsstrukturen werden in dieser Arbeit als Rahmenbedingungen aufgefasst. Mit dem Titel dieses Kapitels wird vorgeschlagen, dass auch Praktiken als Rahmenbedingungen verstanden werden sollten. Und zwar, wie später gezeigt wird, als Rahmenbedingungen im Spannungsfeld zwischen Handlungsdeterminanten und dem Verwirklichen unserer individuellen Freiheiten:

„Über einen grossen Teil der individuellen Freiheiten, die zum Inbegriff einer zeitgenössischen Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit gehören sollten, verfügen wir nicht deswegen, weil wir einen staatlich verbürgten Rechtsanspruch auf sie besitzen würden; sie verdanken sich vielmehr der Existenz eines schwer entwirrbaren Geflechts von eingespielten, nur schwach institutionalisierten Praktiken und Sitten, die uns die Erfahrung einer sozialen Bestätigung oder einer ungezwungenen Entäusserung unseres Selbst vermitteln.“ (Honneth 2011: 126)

Unter einer sozialen Rolle wird üblicherweise ein Set von Verhaltenserwartungen verstanden. Wenn man annimmt, dass in Praktiken Individuen verschiedene soziale Rollen einnehmen, dann bestehen Praktiken auch aus verschiedenen Sets von Verhaltenserwartungen, denen entsprochen wird oder auch nicht. Ist Letzteres der Fall, wird es relevant sein, ob Interagierende gewohnt sind nachzufragen, zu reflektieren, Lösungen vorzuschlagen und umzusetzen.

Praktiken sind mehr oder weniger auf Dauer gestellt, sind also mehr oder weniger institutionalisiert: Sie bieten Strukturen für bestimmte Gelegenheiten an. Je nach Perspektive zum Beispiel die Gelegenheit, normative Orientierungen kennenzulernen, diese zu reflektieren sowie individuelle Varianten von sozialen Rollen zu gestalten, soziale Beziehungen zu organisieren oder soziale Bestätigung zu erfahren.

Im Folgenden wird zuerst ein Rollenbegriff im Rahmen einer funktionalen Theorie eingeführt (2.2.1). Interaktion wird in diesem Kontext als ein Wechselspiel zwischen Dispositionen und Verhaltenserwartungen verstanden und analysiert. Anschliessend wird der Rollenbegriff im Rahmen einer interpretativen Theorie eingeführt: Interaktion wird somit als interpretativer Prozess konzipiert. Interagierenden wird darin eine aktive und reflexive Rolle zugeschrieben (2.2.2), sie bringen, unter dieser Perspektive, unweigerlich Momente des Aushandelns in Praktiken ein. Solche Momente werden abschliessend genauer angeschaut (2.2.3).

In diesem Unterkapitel wird aus verschiedenen Perspektiven dargelegt, warum ein reflexiver Habitus eine Voraussetzung ist, um soziale Rollen fair mitgestalten zu können.

2.2.1 Der Rollenbegriff im Rahmen einer funktionalen Theorie (Talcott Parsons)

Für einen ersten Umriss eines Rollenbegriffs ist es aufschlussreich zu sehen, wo Talcott Parsons (1902-1967), ein US-amerikanischer Soziologe und prominenter Vertreter einer funktionalen Theorie, je nach Perspektive seiner Analyse, den Rollenbegriff in seinem Ansatz verortet (vgl. Parsons 1975: 34 f.).

Wenn er seine vier *Analysesysteme* unterscheidet, so Kultur-, Sozial-, Persönlichkeits- und Verhaltenssystem, dann gehört der Rollenbegriff zum Sozialsystem. Dieses ist für die Funktion der Integration zuständig. Durch Rollen wird also Integration geleistet. Unterscheidet Parsons andererseits seine *vier strukturellen Komponenten* von Gesellschaft, Werte, Normen, Kollektive, Rollen, so erhalten Rollen eine adaptive Funktion. Er ordnet diese strukturellen Komponenten in seinem *Vier-Funktionen-Schema AGIL*¹¹ wie folgt an:

| | | | |
|----------------------------|--|--|-----------------|
| Latent pattern maintenance | Werte | Normen. Rollen _{Sozialsystem} | Integration |
| | Rollen _{strukturelle Komponente} | Kollektive | |
| Adaption | | | Goal attainment |

Werte werden in Normen verwirklicht, die Kollektive steuern. Kollektive in ihrer Funktion als Rollentragende 'spielen' Rollen. Dabei bilden sich die Rollentragenden gegenseitig Umwelten, an die sie sich anzupassen haben: Mit ihrem jeweiligen Handeln und Verhalten setzen sie sich gegenseitig gewisse Rahmenbedingungen. Sie spannen so unter sich einen Handlungsraum auf:

„Eine Rolle kann nunmehr als Prozess strukturierter, d. h. normativ gesteuerter, Teilnahme einer Person an einem konkreten Prozess sozialer Interaktion mit bestimmten konkreten Rollenpartnern definiert werden.“ (Parsons 1976b: 180)

Nach Parsons Konzept sind Rollen im Kontext einer sozialen Interaktion zu verorten: Zwei oder mehr Individuen konstituieren durch wechselseitige Interaktion ein interdependentes System. Die Rollen der Individuen steuern komplementäre Beiträge zum Funktionieren des Interaktionssystems bei. Der interaktive Prozess wird haupt-

¹¹ Die Abkürzung AGIL steht für die vier von Parsons postulierten konstitutiven Funktionen eines Systems: A: 'adaption', Anpassung; G: 'goal attainment', Zielerreichung; I: 'integration', Integration; L: 'latent pattern maintenance', Strukturerhaltung.

sächlich durch eine normative Komponente der gegenseitigen Erwartungen der Individuen gesteuert. Diese Erwartungen verweisen wiederum auf die Komponente der geteilten Werte der Interagierenden.

Eine Interaktion, ein partikulärer aktualisierter Fall eines Sozialsystems, ist also nur insoweit stabil, als die Rollenträgenden, das jeweilige involvierte Kollektiv, auf Grund geteilter Werte die Handlungssituation ähnlich auffasst. Letzteres bedeutet aber implizit, dass sie über geteilte normative Begriffe verfügen: Alters Reaktion auf Egos Handlungsvollzug kann als eine positive oder negative Sanktion, als eine Richtschnur für zukünftiges Verhalten, wirksam werden. Andernfalls, wenn kein Sinn aus dem Geschehen eruiert werden kann, besteht die Gefahr, dass Alter und/oder Ego 'aus dem Feld laufen bzw. läuft', dass das Sozialsystem demzufolge zusammenbricht. Über die Sinngenerierung, über aktivierte, angewandte normative Begriffe, wird die Gemeinsamkeit von Werten zu einer zentralen Bedingung der Integration eines Sozialsystems, einer Interaktion (vgl. Parsons 1976b: 177-180).

Fürs Erste kann aus Parsons Perspektive zum Rollenkonzept Folgendes festgehalten werden:

„Die Rolle ist in der Regel ein Sektor seines Verhaltenssystems [des Individuums; Anmerkung der Autorin] und mithin seiner Persönlichkeit. In den meisten Fällen wird daher nicht der einzelne oder die Person als solche Einheit des Sozialsystems sein, sondern vielmehr sein Rollenbeitrag an der Grenze unmittelbar zu seiner Persönlichkeit. Die wichtige theoretische Bedeutung des Rollenkonzeptes für die Soziologie liegt gerade in ihrer Interpretation als ein solches Grenzkonzept.“ (Parsons 1976b: 181)

Parsons' Konzept der Sozialisation¹²

Parsons geht davon aus, dass soziale Rollen, also Sets von Verhaltenserwartungen, auf Grund einer gemeinsamen normativen Orientierung der Individuen einer sozialen Einheit zustande kommen. Durch den Prozess der Sozialisation werden nach Parsons die massgebenden Wertorientierungen einer Gesellschaft in den Persönlichkeitsstrukturen der Gesellschaftsmitglieder verankert. Durch eine gelungene Sozialisation werden Gesellschaftsmitglieder fähig, an allen vier Grundfunktionen eines sozialen Systems (Anpassung, Zielerreichung, Integration und Strukturergelt) zu partizipieren – oder anders gesagt – an den Praktiken einer Gesellschaft teilzuhaben.

Ausgangspunkt von Parsons Analyse des Sozialisationsprozesses ist eine stabile Interaktionssequenz zwischen Alter und Ego. Beide erwarten voneinander ein

¹² Vgl. Parsons 1951: 201-321.

bestimmtes Verhalten – sie stellen Rollenerwartungen aneinander. Diesen komplementären Erwartungen werden geteilte normative Muster unterstellt. Auch implizieren sie einen gewissen Beziehungstyp, den Alter und Ego in dieser Interaktion aktivieren. Insofern die Erwartungen erfüllt werden, bleibt die Interaktion stabil: Es hat sich herausgestellt, dass die normativen Muster wirklich geteilt werden und dass der Beziehungstyp von Alter wie Ego ähnlich eingeschätzt wurde. Allfällige Abweichungen von den Verhaltenserwartungen drohen jedoch das Gleichgewicht des Interaktionsprozesses zu stören. Erwartungen werden frustriert, inter- und intrapersonale Konflikte können ausgelöst werden. Alter oder Ego werden dann durch ihre Reaktionen mehr oder weniger bewusst das Gleichgewicht des Interaktionsprozesses wieder einzupendeln versuchen: Mit ihren Reaktionen sanktionieren sie sich gegenseitig – sie üben eine soziale Kontrolle gegeneinander aus.

Parsons nennt zwei Hauptquellen für Abweichungen von Rollenerwartungen: ein Nicht-Gelernt-Haben der Rollen sowie die Devianz, das Nicht-Erfüllen der allgemein anerkannten Verhaltenserwartungen. Im letzteren Fall war die Sozialisation bis anhin nicht oder nur teilweise erfolgreich. Sozialisation umfasst nach Parsons die ganze Lebensspanne eines Individuums:

„[...] the term is here used in a broader sense than the current one to designate the learning of *any* orientations of functional significance to the operation of a system of complementary role-expectations. In this sense, socialization, like learning, goes on throughout life.“ (Parsons 1951: 207 f.)

Er unterscheidet zwei Klassen von Sozialisationsmechanismen: *Identifikation* und *Imitation*. Während der Sozialisation als Kind internalisiert ein Individuum durch Identifikation mit Rollenmodellen mehr oder weniger die grundlegenden Wertorientierungen einer Gesellschaft. Ein Individuum eignet sich dadurch Bedürfnisdispositionen an. Diese wiederum machen das Individuum auch empfänglich für Sanktionen. Nach Parsons sind Haltungen ('attitudes'), die Gesellschaftsmitglieder zueinander und zu sich selbst einnehmen, eine Hauptquelle für Sanktionen. Er unterscheidet gemäss den Pattern-Variables 'spezifisches Verhalten / diffuses Verhalten' und 'Affektivität / affektive Neutralität' vier Grundhaltungen: Ansprechbarkeit, Zustimmung, Liebe und Achtung (vgl. Parsons 1951: 108). Handlungen werden von Interagierenden gegenseitig durch Haltungen, die sie zu diesen einnehmen, bewertet.

| | spezifisches Verhalten | diffuses Verhalten |
|------------------------------|--|--------------------------------|
| Affektivität | Ansprechbarkeit (<i>'responsiveness'</i>) | Liebe (<i>'love'</i>) |
| affektive Neutralität | Zustimmung (<i>'approval'</i>) | Achtung (<i>'esteem'</i>) |

Auch als Erwachsene imitieren Individuen Rollen: Je nach persönlichem, beruflichem oder gesellschaftlichem Wandel haben Erwachsene ihre Rollen und ihre Rollenerwartungen zu modifizieren oder neu zu lernen, sie haben ihr Verhalten an die entsprechend spezifischen Situationen anzupassen.

Parsons unterscheidet zwei Grundformen von Devianz: bei einer primären Entfremdung (*'alienation'*) werden die normativen Grundmuster einer Gesellschaft nur teilweise internalisiert, bei einer sekundären Entfremdung kommt es zu Differenzen mit den allgemein üblichen Rollenmustern. Devianz kann auf fehlende Sensibilität für Sanktionen verweisen, auf Indifferenz bezüglich der Meinung von Alter, auf Identifikation mit anderen Rollenmodellen, aber auch auf Ablehnung der gesellschaftlich instituierten Wertmuster.

Parsons grenzt motivationale Mechanismen des Sozialsystems (Interaktion) von Mechanismen des Persönlichkeitssystems (Individuum) ab. In einer Interaktion vollziehen sich die Sozialisationsmechanismen der Identifikation und der Imitation sowie die Mechanismen der sozialen Kontrolle, also die Mechanismen der positiven und der negativen Sanktionen. Lernen, Abwehr und Anpassung sind laut Parsons Mechanismen des Persönlichkeitssystems. Es ist offensichtlich, dass die unterschiedenen Mechanismen aufeinander verweisen. Ein Individuum lernt mehr oder weniger, die eingeforderten Rollenerwartungen zu erfüllen und seine Bedürfnisdispositionen entsprechend auszubilden und anzupassen, oder es wehrt die Forderungen mehr oder weniger direkt ab. In beiden Fällen wird es normalerweise bei den mit ihm Interagierenden Mechanismen der sozialen Kontrolle auslösen; im ersten Fall positive, im zweiten Fall negative Sanktionen.

Werte, Normen, Kollektive, Rollen

Wie in der Einführung (2.2.1) zu sehen war, sind Werte, Normen, Kollektive und Rollen nach Parsons Ansatz Strukturelemente einer Gesellschaft (vgl. Parsons 1976b: 183-184). Wie passen diese strukturellen Komponenten nun aber zusammen?

Parsons konzipiert Werte wie folgt:

„[...] Werte sind die normativen Muster, die in universalistischer Fassung die Muster wünschenswerter Orientierung für das System als Ganzes bestimmen, unabhängig von der Spezifikation der Situation oder der differenzierten Funktion innerhalb des Systems“ (Parsons 1976b: 184).

Werte geben die Art und Weise der Orientierung vor, die für das System als Ganzes *wünschenswert* ist. Werte werden dementsprechend als etwas Attraktives aufgefasst. Nach Parsons werden Werte in Normen verwirklicht, und er definiert 'Norm' wie folgt:

„Eine Norm ist eine *verbale Beschreibung* eines konkreten Handlungsverlaufs, der als wünschenswert betrachtet wird, verbunden mit der Vorschrift, dass künftiges Handeln ihr entsprechen soll.“ (Schütz/Parsons 1977: 29)

Normen sind, im Gegensatz zu Werten, *Vorschriften*. Diese werden durch die in der Gesellschaft institutionalisierten Werte legitimiert. Rollentragende bzw. Rollenspielende in einer Interaktion bilden ein Kollektiv. Eine stattfindende Interaktion ist nach Parsons ein Sozialsystem. Insofern als jemand rollenkonform an einer Interaktion teilnehmen kann, partizipiert sie oder er am Kollektiv und weist sich dadurch als ein Mitglied des Kollektivs aus, als ein Mitglied der Gesellschaft. Instituierte Werte einer Gesellschaft schlagen also laut Parsons über Normen und Kollektive auf soziale Rollen durch. Dies geschieht in Form von Verhaltenserwartungen, die Gesellschaftsmitglieder legitim aneinander richten.

Wenn mit Parsons angenommen wird, dass in wiederholten, ähnlichen Situationen Praktiken gelernt und eingeübt, und damit Verhaltenserwartungen vermittelt werden, dann ist es offensichtlich, dass vielfältige Spiel- bzw. Praxis-Erfahrungen ein zentraler Schlüssel zur erfolgreichen gesellschaftlichen Partizipation sind. Allerdings treffen in modernen Gesellschaften Interagierende vermehrt auf Gegenüber, die aus anderen kulturellen und sozioökonomischen Hintergründen stammen. Das bedeutet, wer in modernen Gesellschaften erfolgreich interagieren will, sollte im Umgang mit verschiedenen Verhaltenserwartungen geübt sein. Sie oder er sollte wissen, wie sie oder er ungewohnte, unbekannte oder sich ändernde Situationen aufschlüsseln und konstruktive, eventuell neue Formen des Verhaltens und Handelns für sich finden, gestalten und erfolgreich einbringen kann. Ein solches Knowing-how und Knowing-why in Bezug auf Interaktionen wird einen erheblichen Einfluss auf den verfügbaren Handlungsspielraum einer Person haben. Mit diesen angedeuteten aktuellen gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen im Hintergrund wird nun zum Rollenbegriff im Rahmen einer interpretativen Theorie übergeleitet.

2.2.2 Der Rollenbegriff im Rahmen einer interpretativen Theorie (G. H. Mead, G. P. Stone)

Im Rahmen einer interpretativen Theorie wird davon ausgegangen, dass Interaktion als ein interpretativer Prozess zu analysieren ist. Den Interagierenden wird eine aktive und reflexive Rolle in diesem Prozess zugeschrieben. Interaktion wird somit nicht, wie in einer funktionalen Theorie, auf ein Wechselspiel von Dispositionen und Verhaltenserwartungen reduziert.

Der Kern des interpretativen Begriffs der sozialen Rolle ist die sogenannte Rollenübernahme ('role-taking'). Von Interagierenden wird angenommen, dass sie ihr Handeln auf der Grundlage der Rolle, die ihnen von anderen zugeschrieben wird, entwerfen und verwirklichen. Ein prominenter Vertreter dieser Theorierichtung ist der US-amerikanische Philosoph Georg Herbert Mead (1863-1931). Mead folgend hat die Rollenübernahme die Funktion, die Handlungskoordination zwischen Interagierenden sicherzustellen. Eine soziale Transaktion vollziehe sich dann störungsfrei, wenn die Beteiligten sich im Spielraum ihrer gegebenen Rolle bewegten und somit die allgemein bekannten Regeln und Grenzen respektierten (vgl. Mead [1924/25] 1980: 312-317).

„Der Begriff der 'Rolle' etwa bezeichnet das 'pattern' der Verhaltenserwartung; 'taking the role of the other' ist die Antizipation des Verhaltens des Anderen, nicht etwa die Einnahme seiner Stellung in einem organisierten sozialen Zusammenhang. Diese innerliche Repräsentation des Verhaltens des Anderen führt dazu, dass sich im Einzelnen verschiedene Instanzen herausbilden. Der Einzelne macht ja jetzt sein eigenes Verhalten in ähnlicher Weise zum Gegenstand seiner Betrachtung und Bewertung wie das seiner Partner: er sieht sich selbst aus der Perspektive des Anderen.“ (Joas 1989: 116 f.)

Mead hat in seinem Ansatz das Konzept der Rollenübernahme differenziert ausgearbeitet. Er unterscheidet folgende drei Instanzen, die Interagierende in einer Interaktion durchlaufen / einnehmen können: das 'I', das 'me' und das 'self':

„Der Begriff des Ich bezeichnet für ihn [Mead; Anmerkung der Autorin] nicht nur in philosophischer Tradition das Prinzip von Spontaneität und Kreativität, sondern auch die Triebausstattung des Menschen. Das wird nur dann als Widerspruch empfunden, wenn mit 'Trieb' ein dumpfer Naturzwang assoziiert wird, dem Freiheit in Gestalt eines unkörperlichen Geistes entgegensetzen ist. Mead dagegen denkt – wie Gehlen – an den Menschen als mit einem 'konstitutionellen Antriebsüberschuss' ausgestattetes Wesen; dieser Antriebsüberschuss schafft sich über alle Befriedigbarkeit hinaus in Phantasien Raum und kann von Normierungen nur kanalisiert werden. 'Me' bezeichnet meine Vorstellung von dem Bild, das der andere von mir hat bzw. auf primitiver Stufe meine Verinnerlichung seiner Erwartungen an mich. Das 'me' als Niederschlag einer Bezugsperson in mir ist sowohl Bewertungsinstanz für die Strukturierung der spontanen Impulse wie Element eines entstehenden Selbstbildes.“ (Joas 1989: 117)

Interagiert eine Person mit mehreren für sie wichtigen Bezugspersonen, so erhält sie aus diesen Begegnungen mehrere unterschiedliche 'me'. Sie ist dann herausgefordert, diese 'me' zu einem einheitlichen Selbstbild, zu einem 'self' zu synthetisieren:

„Gelingt diese Synthetisierung, dann entsteht das 'self', Ich-Identität als einheitliche und doch auf die Verständigung mit stufenweise immer mehr Partnern hin offene und flexible Selbstbewertung und Handlungsorientierung; zugleich entwickelt sich eine stabile, ihrer Bedürfnisse sichere Persönlichkeitsstruktur.“ (Joas 1989: 117)

In 2.2.3 *Rollen (um)schaffen* werden die recht komplexen Anforderungen an eine solche gelingende Synthetisierung eines Selbstbildes genauer angeschaut. Zuvor sei aber noch zweierlei kurz skizziert. Erstens, wie sich nach Mead Kinder soziale Rollen aneignen und zweitens wie, aus Stones Perspektive, die nonverbale Dimension in sozialen Transaktionen mitwirkt.

Mead unterscheidet im Kontext des Rollenlernens zwei Arten kindlichen Spiels: das 'play' und das 'game' (vgl. Joas 1989: 117 sowie Mead [1924/25] 1980: 319 f.). Während dem 'play' spielten Kinder die einzelnen Rollen, die sie in ihrer nächsten Umgebung kennenlernten, z. B. Mutter, Vater oder Kindergärtnerin. Dabei spielten sie beide komplementären Rollen, Erwachsener wie Kind. Bei diesem Spielen übten sie sich im Antizipieren von Verhalten. Beim 'game', dem organisierten Wettspiel, übten sie sich zudem im Gruppenspiel:

„Dazu genügt nicht mehr die Antizipation des Verhaltens eines einzelnen Partners; jetzt muss das Verhalten aller anderen Partner zur Richtschnur des Handelns werden können. Diese Anderen sind dabei keineswegs unzusammenhängende Teile, sondern Funktionsinhaber in arbeitsteilig zielgerichteten Gruppen. Der Handelnde muss sich an einem für alle Handelnden gültigen Ziel orientieren, das Mead, auf dessen psychische Grundlagen zielend, den 'generalized other' ('generalisierten Anderen') nennt. Die Verhaltenserwartungen dieses generalisierten Anderen sind im Fall des Gruppenspiels die Spielregeln, im allgemeinen die Normen und Werte einer Gruppe, welche natürlich positions- und situationsspezifisch ausdifferenziert werden.“ (Joas 1989: 118)

Mead äusserte sich nur vage über Angaben, wann Kinder diese Entwicklungsschritte in ihrem Spiel vollzögen:

„Die Phasierung von 'play' und 'game' führt dann zu Schwierigkeiten, wenn klar ist, dass die Fähigkeit zur Koordination von Kollektiven auf mehreren Ebenen erworben werden muss und nicht etwa entweder kurz nach dem Ende der sensomotorischen Phase endgültig erworben ist oder erst im Schulalter erworben wird.“ (Joas 1989: 118)

Wie das Rollenlernen der 'play'- und 'game'-Phase ineinandergreift und welche Zusammenhänge 'durch mehrere Ebenen hindurch' zwischen diesem Lernen und dem Erwerb von aktuellen Schlüsselkompetenzen bestehen können, wird in 2.7 *Gesellschaftliche Kohäsion* vertieft angeschaut. An dieser Stelle sei mit dem deutschen Soziologen Hans Joas (*1948) nur so viel vermerkt, dass Mead den Standpunkt vertritt, dass die menschliche Triebstruktur sozial geformt sei und einer

Selbstprüfung unterworfen werden könne (vgl. Joas 1989: 119). In diesem Zusammenhang betone Mead immer wieder den in sich motivierenden Charakter einer Tätigkeit, die auf gemeinsame Ziele hinwirke.

Gemäss einer interpretativen Theorie haben Gesellschaftsmitglieder also nicht nur die üblichen Handlungsmuster zu lernen, sondern sie sind auch aufgefordert, individuelle Varianten dazu zu entwerfen und zu realisieren. Letzteres bringt aber mit sich, dass Interagierende jeweils die individuelle Spielart der Rolle der anderen zu erschliessen haben. Interaktionen zeichnen sich demnach durch ein Erkundungs- und Prüfverfahren von Alter und Ego aus, sie weisen einen tentativen Charakter auf. Die erschlossenen Handlungsabsichten der anderen sind jeweils vorläufig. Revisionen, also Re-Interpretationen von Handlungen, sind ein normaler Teil des Interaktionsprozesses. Interagierende stimmen ihre Handlungen, und damit ihre Erwartungen, aufeinander ab. Fürs Erste ist festzuhalten: Interaktionen, und damit Rollen, erhalten ihre je aktuellen Bedeutungen im Prozess.

Nonverbale Dimension: Ankündigung und Platzierung

Die Fähigkeiten von kompetent Interagierenden sind laut Mead recht komplex. Gregory P. Stone (1921-1981), ein US-amerikanischer Soziologe, weist in seinem Aufsatz *Appearance and the Self* (Stone 1962: 86-118) zudem darauf hin, dass es drei, und nicht nur zwei, auszuarbeitende Dimensionen in sozialen Transaktionen gebe. Er greift Meads Unterscheidung von 'natürlichen Zeichen' (Reflex-Erscheinungen) und 'signifikanten Symbolen' auf und unterteilt Letztere in eine Klasse der 'verbalen Zeichen' und in eine der 'nonverbalen Zeichen'. Das Gemeinsame der Klasse der nonverbalen Zeichen sei, dass durch sie das Erscheinungsbild ('appearance') der Interagierenden aufgebaut werde. Die Klasse der nonverbalen Zeichen setze sich aus vier Typen zusammen: erstens aus Zeichen, die das Situieren der Interagierenden im interpersonalen Beziehungsfeld ermöglichten (Positionszuordnungen; 'identity' nach Stone), zweitens aus Zeichen, welche die Werte der Interagierenden anzeigten ('value'), drittens aus Zeichen, welche die Stimmung von Alter oder Ego preisgäben ('mood') und letztlich viertens aus Zeichen, die auf die Haltung ('attitude') der Individuen schliessen liessen.

'Appearances', Erscheinungsbilder, bauen sich gemäss Stone durch einen reziproken Prozess von 'Ankündigung' ('announcement') und 'Platzierung' ('placement')

auf: Ego künde an, wo sein sozialer Platz sei, Alter identifiziere Egos Erscheinungsbild und platziere ihn oder sie entsprechend. Nun könnten Ankündigung und Fremdplatzierung übereinstimmen oder mehr oder weniger auseinanderklaffen. Im letzteren Fall käme es zum Aushandeln von sozialen Identitäten, zur Aktivierung von Sanktionspotenzial und/oder zur Durchsetzung von Definitionsmacht.

Neben der Dimension der natürlichen Zeichen (Reflex-Erscheinungen) thematisiert Stone also zwei weitere Dimensionen der sozialen Transaktion: die Dimension der verbalen und der nonverbalen Kommunikation ('appearance'). Nach seiner Argumentation ist die Dimension der nonverbalen Kommunikation grundlegender, da sie die Bühne ('stage') für die soziale Transaktion aufbaue. Bevor nämlich überhaupt eine Rollenübernahme stattfinden könne, müssten die Interagierenden die Rolle ihres Gegenübers identifizieren. Erst dann könnten sie die entsprechende Sprachform wählen, also die verbale Dimension der Kommunikation aktivieren. Stone veranschaulicht seinen Standpunkt am Beispiel des Identifizierens des Geschlechts: Die meisten Sprachen kennen verschiedene Formen für die Geschlechter. Wenn also Sprechende die richtigen Geschlechtssprachformen verwendeten, bedeute dies, dass sie zuvor das Geschlecht der angesprochenen Person richtig identifiziert hätten.

Mit Stones Weiterarbeit am Konzept der Rollenübernahme, der Ausdifferenzierung der nonverbalen Dimension, wird verständlich, wie die eigene Art und Weise, wie wir unseren Körper halten und bewegen, oder, mit anderen Worten, wie der eigene Habitus mehr oder weniger versteckt beim Interagieren mitspielt. Es sei hier daran erinnert, dass Bourdieu im Zusammenhang mit dem Habitus von inkorporiertem kulturellem Kapital spricht, damit kann sich langsam folgendes Bild aufbauen: Auf sozialen Feldern wird trainiert. Die absolvierten Trainingsstunden zeigen sich im Körper. Dieser wird zu einem Zeichen¹³, das 'gelesen', anerkannt, in Frage gestellt oder auch zurückgewiesen wird.

¹³ Vgl. dazu auch Peirce 1976: 78 f. (5.313, 5.314): „Das Zeichen Mensch gewinnt Information und kommt auf diese Weise dazu, mehr zu bedeuten als es vorher bedeutete. [...] dass es kein Element des menschlichen Bewusstseins gibt, dem nicht etwas im Wort entspricht; und der Grund dafür ist augenfällig. Er ist der, dass das Wort oder Zeichen, das der Mensch gebraucht, der Mensch selbst ist“.

2.2.3 Rollen (um)schaffen (Ralph H. Turner, Melvyn L. Fein)

„But the relation of the actor to the roles which he comfortably assumes may be like that of the naive debater to the set of assumptions from which he confidently assumes that his explicit arguments are deducible, but which he can neither specify nor defend fully when challenged. Roles 'exist' in varying degrees of concreteness and consistency, while the individual confidently frames his behavior as if they had unequivocal existence and clarity. The result is that in attempting from time to time to make aspects of the roles explicit he is creating and modifying roles as well as merely bringing them to light; the process is not only role-taking but *role-making*.“ (Turner 1962: 22)

Die beiden US-amerikanischen Soziologen Ralph H. Turner (1919*) und Melvyn L. Fein (1941*) nehmen in den im Folgenden diskutierten Werken Bezug auf beide Rollenbegriff, die bereits in 2.2.1 und 2.2.2 vorgestellt worden sind. Turner arbeitet in seinem Aufsatz 'Process Versus Conformity' (1962) heraus, dass in interaktiven Prozessen Rollen nicht nur übernommen und ausgehandelt ('role-taking'), sondern auch hergestellt werden ('role-making'), und zwar als identifizierbare, wiedererkennbare Einheiten. Während Fein in seinem Buch 'Role Change. A Resocialization Perspective' (1990) vor allem dysfunktionale Rollen und deren Veränderungen in den Mittelpunkt stellt:

„When irresistible demands impose behaviors that do not meet needs, that is, when the direction of coercion is mistaken, the roles maintained will be dysfunctional.“ (Fein 1990: 88)

Er weist mit seiner Resozialisations-Perspektive nachdrücklich darauf hin, dass beim Lösen von hartnäckigen, alltäglichen Problemen auch zu prüfen sei, ob nicht Rollen 'mit im Spiel' sein könnten, die auf unfaire Aushandlungsprozesse hindeuteten. Unter Fairness versteht Fein in diesem Kontext Folgendes:

„Fairness is another way of saying that the interests of both parties are equally considered. It is the hallmark of negotiations that are oriented toward problem solving.“ (Fein 1990: 165)

Nun werden zuerst Turners Standpunkt und anschliessend Feins Perspektive skizziert. Dadurch soll für das Erste implizit ersichtlich werden, wie grundlegend ein reflexiver Habitus für das Schaffen von fairen Rollen unter den gegenwärtigen Verhältnissen in unseren modernen Gesellschaften ist.

Turner arbeitet in seinem Aufsatz 'Process Versus Conformity' (Turner 1962) ähnlich wie Stone am Konzept der Rollenübernahme weiter: Er beleuchtet unter anderem das Moment des Schaffens von Rollen, das Moment des 'role-makings'. Von Interagierenden werde erwartet, dass sie ihr individuelles Verhalten im Miteinander so organisierten, dass es Sinn mache, dass es unter 'einer Rolle' fassbar werde:

„Behavior is said to make sense when a series of actions is interpretable as indicating that the actor has in mind some role which guides his behavior.“ (Turner 1962: 24)

Wenn Interagierende also gegenseitig das Handeln voneinander 'gruppieren' können, es ihnen möglich wird, einzelne Einheiten aufzufassen, dann 'macht das Ganze Sinn', sie können sich Orientierungspunkte im Geschehen verschaffen:

„The role becomes the point of reference for placing interpretations on specific actions, for anticipating that one line of action will follow upon another, and for making evaluations of individual actions.“ (Turner 1962: 24)

Ist dies hingegen Interagierenden wiederholt nicht möglich, so entsteht Unsicherheit. Handeln wird unter solchen Umständen unverständlich, es wird als 'sinnlos' oder als inkonsistent wahrgenommen bzw. beurteilt.

Turner weist darauf hin, dass verschiedene Handlungen als gleiche oder äquivalente, identische Handlungen, aber als verschiedene, aufgefasst werden könnten – je nachdem in welchen Rollenkontext eine Handlung gesetzt werde:

„For example, the lie which is an expression of the role of friend is an altogether different thing from the same lie taken as a manifestation of the role of confidence man.“ (Turner 1962: 24)

Es sei gerade die Tendenz, dass man die phänomenale Welt in Rollen forme, die der Rollenübernahme, dem 'role-taking', ihre Relevanz im interaktiven Prozess verleihe. Dies umso mehr, als eine Rolle nie alleine, d. h. ohne die ihr entsprechende(n) Rolle(n), existieren könne (z. B. 'Vater' – 'Kind'; 'Vermittler' – 'Antagonist'). Anhand des Prinzips der Rollenreziprozität könnten Erklärungen für verändertes Verhalten gewonnen werden:

„A change in one's own role reflects a changed assessment or perception of the role of relevant others. Interaction is always a *tentative* process, a process of continuously testing the conception one has of the role of the other. The response of the other serves to reinforce or to challenge this conception. The product of the testing process is the stabilization or the modification of one's own role.“ (Turner 1962: 23)

Nach Turner ist in Interaktionen der tentative Charakter der Rollendefinition und der Rollenperformanz nie völlig aufgehoben, auch nicht in sehr formellen Settings. Am Beispiel von informellen Gruppen innerhalb formeller Strukturen veranschaulicht er diesen Punkt:

„The role of leader, for example, incorporates a complex of actions which are supposed to be reflections of certain competencies and sentiments. But if the relevant others fail to reciprocate, or if they are already reciprocating to another person in the role of leader, the identical behavior serves to label the actor as 'dissenter' and 'trouble-maker' rather than 'leader'. Such labeling by the relevant others eventually forces redefinition on the would-be leader, who must then either continue in the dissenter role or change his behavior.“ (Turner 1962: 27)

Durch rituelle Formen könnten zwar gewisse Reziprozitätsbekundungen hervorgerufen werden, sodass, wie in dem erwähnten Beispiel, der Vorgesetzte seine offizielle Rolle schliesslich nicht verliere und die ihm Unterstellten ihrerseits ihre Rollen einnehmen. Doch die formalen Rollen verhielten sich zu den 'voll ausgefüllten' Rollen wie Zündkapseln zu den Sprengstoffen, wie blosses Mittel, um sie in Gang zu setzen (vgl. Turner 1962: 28).

Neben dem Prinzip der Reziprozität setzt Turner das normative Prinzip der Konsistenz in Interaktionen an: Konsistenz sei das zweite wichtige Merkmal des Rollenübernahme-Prozesses, „the process of discovering and creating 'consistent' wholes out of behavior“ (Turner 1962: 25). Als Konsistenz-Kriterien dienten Interagierenden allgemeine Prinzipien:

„The principle must either be one which is already recognized in the group or one which is capable of representation to a relevant group. The unique behavior of the occupant of a given position may or may not constitute a role, either to him or to relevant others, depending upon whether a principle is employed in light of which the behavior seems consistent.“ (Turner 1962: 25)

Mögliche Rollen bzw. Rollen-Kandidaten würden validiert, extern wie intern. Extern werde geprüft, ob Haltungen, Ziele und spezifische Handlungen eines Individuums zusammenpassten. Dabei würden mögliche Rollen entweder nach Varianten, die in der sozialen Einheit herkömmlich seien, beurteilt oder nach Beispielen von Individuen, die als Rollenmodelle dienten:

„Acceptance of the role behavior of an individual model as a standard may lead to the inclusion of much otherwise extraneous behavior within a role and to the judgment that kinds of actions which, by other criteria are contradictory, are actually not inconsistent.“ (Turner 1962: 31)

Das Schaffen von Rollen, von Aktor-Typen, folgt einer eigenen Logik, nämlich externen und internen Kriterien sowie gewissen Aushandlungsprozessen. Letztere werden anschliessend unter Feins Perspektive genauer betrachtet. Zu den internen Kriterien sei an dieser Stelle bereits so viel bemerkt: Interagierende überprüften die Stimmigkeit ihrer Rolle daran, ob sie das Handeln relevanter Anderer innerhalb dieser Rolle erfolgreich antizipieren könnten. Wenn dies nicht der Fall sei, könne es zu Modifikationen kommen:

„The internal criterion insures that there is constant modification of the content of specific roles, occasional rejection of the identification of a role, and sometimes the 'discovery' or creation of a new role. Such modification takes place in the continued interplay between the somewhat vague and always incomplete ideal conceptions of roles and the experience of their overt enactment by self and other.“ (Turner 1962: 30)

Rollenkonzepte, so Turner, seien in einem gewissen Sinne kreative Kompromisse. Unter welchen Bedingungen dies tatsächlich der Fall sein kann, sei gleich aus Feins

Perspektive genauer betrachtet. Eine Vorbedingung für Interaktion überhaupt ist, nach Turner, ein Minimum an Vorhersehbarkeit. Dabei handle es sich um folgende zwei Arten von Vorhersehbarkeit: erstens darum, dass davon ausgegangen werden könne, dass sich Interagierende überhaupt an *irgendeine* Rolle hielten, und zweitens darum, dass ihr Verhalten kontinuierlich die *gleiche* Rolle veranschauliche, wenn diese denn einmal in der Interaktion etabliert sei. In dieser Vorbedingung begegnet man dem bereits eingeführten normativen Prinzip der Konsistenz: Unerwartete Verhaltensänderungen können andere schädigen, da Handlungen erst interpretierbar werden, wenn sie unter einer gegebenen Rolle, unter einem 'Muster', subsumiert werden können. Erinnert sei in diesem Zusammenhang, dass durch identifizierbare Rollen Interagierende Orientierungspunkte im interaktiven Geschehen erhalten. Dadurch wird es ihnen möglich, Handlungen zu antizipieren oder zu bewerten, Handlungspläne zu realisieren oder ihr eigenes Bild von sich selbst zu validieren.

Turner, als einer der führenden Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, hat mit seinem Konzept des 'role-makings' auch das Konzept des 'role-takings' insofern weiter ausgearbeitet, als dass er damit klar stellt, dass soziale Rollen in interaktiven Prozessen aktiv definiert werden. Wechselt man nun zu Feins Perspektive, wird sichtbar, dass er soziale Rollen ebenfalls als 'ausgehandelte Produkte' in den Fokus nimmt, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Aushandlungspotenziale der Interagierenden:

„The role-making that Turner spotlights needs to be taken quite seriously. Roles are constructed phenomena that are hammered out in interpersonal negotiations. They are forever being altered and adjusted as people interact with one another. Social life is pervaded with demands and counter-demands. There are perpetual conflicts about who will do what with whom; and when and how they will do it. This results in bargains that eventually become stabilized, and are then built upon by subsequent bargains.“ (Fein 1990: 14 f.)

Fein geht davon aus, dass bei relativ ausgeglichenem Aushandlungspotenzial der Interagierenden eine gute Chance bestehe, dass faire Ergebnisse, in diesem Kontext faire Rollen, erzielt würden. Anders bei unausgeglichenen Ausgangspositionen, denn da bestehe die latente Gefahr, dass der eine den anderen übervorteile, dass aus Interaktionen Rollen resultierten, durch die zentrale Bedürfnisse nicht befriedigt werden könnten. Denn im Familienleben, in unseren Gesellschaften sei Ungleichheit in Bezug auf Aushandlungspotenzial in Interaktionen nun einmal ein Faktum. Deshalb sei es für Interagierende zentral zu verstehen, wie trotz inhärenter Ungleichheit faire Interaktionen erzielt werden könnten (vgl. Fein 1990: 91). An diesem Punkt treffen sich Feins Resozialisations-Perspektive mit den beiden Thesen der

vorliegenden Arbeit. Letztere besagen, in Kurzversion, dass ein reflexiver Habitus grundlegend für eine faire Praxis, für faire Interaktionen ist. Feins Position postuliert Folgendes:

„This is the resocialization perspective. It holds that painful roles are created in socialization processes; to be overcome, they must be relinquished and new ones constructed in their place.“ (Fein 1990: ix)

Laut Fein geraten Interagierende oftmals in unbefriedigende, dysfunktionale Rollen, wenn (i) Aushandlungspositionen asymmetrisch sind und dies ausgenutzt wird und/oder (ii) die Interagierenden Lücken in ihren Verhandlungsfähigkeiten aufweisen (vgl. Fein 1990: 95, 22).

Fein fasst Rollen als eine Kombination von internen und externen Faktoren auf:

„The objective behaviors that constitute a person's roles are controlled both by what her partners demand and by what she intends. Her ideas and theirs interact to shape her conduct. Together they define her role.“ (Fein 1990: 14)

Hinter den Rollen schlummerten demgemäss Rollen-Skripts, die den Interagierenden eine allgemeine Idee verliehen, was ungefähr von ihnen erwartet werde, sozusagen als Parameter für ihr Handeln. Diese Skripts bestünden aus internen sowie externen Komponenten. Die internen Skripts setzten sich aus kognitiven, affektiven und konativen Teilen, die externen aus den Ansprüchen der Rollenpartner zusammen. Es wird sich gleich zeigen, dass ein geübter, umsichtiger Umgang mit diesen Skripts ein Dreh- und Angelpunkt für faire Aushandlungsprozesse ist.

Fair ist ein Aushandlungsprozess nach Fein dann, wenn die Interessen der Beteiligten gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. Fein 1990: 165). Dies setzt aber, so Fein, zweierlei voraus: Erstens gute Verhandlungsfähigkeiten und zweitens Verhandlungspartner, die sich um eine Lösung, die gegenseitig vorteilhaft ist, bemühen (vgl. Fein 1990: 50). Falls eine oder beide Voraussetzungen nicht oder nur teilweise erfüllt ist bzw. sind, schlägt Fein ein gezieltes Vorgehen in drei Bereichen vor, um dennoch die Verhandlungspositionen allmählich Richtung Fairness zu drehen (vgl. Fein 1990: 96-100), und zwar im Bereich der Ausdauer, der Taktik und der Stärke. So sei es z. B. zentral, im Laufe der Zeit nicht die Sicht dafür zu verlieren, wer man sei und welche Interessen man habe. Auch sollten die eigenen Talente bewusst dort und dann eingesetzt werden, wo und wann sie am effektivsten seien. Zudem seien das Erwerben von zusätzlichen Kompetenzen, beispielsweise gerade im Verhandeln, und das anschliessende Unter-Beweis-Stellen dieser neuen Stärken, oft spielentscheidend.

Beim *role-making* und den damit einhergehenden Aushandlungsprozessen geht es also um nichts Geringeres als um den verfügbaren Handlungsspielraum und manchmal auch um soziale Identitäten. Dazu sei hier kurz an Stones Position erinnert. 'Appearances', also Erscheinungsbilder, bauten sich durch einen reziproken Prozess von 'Ankündigung' ('announcement') und 'Platzierung' ('placement') auf: Ego künde an, wo sein sozialer Platz sei, Alter identifiziere Egos Erscheinungsbild und platziere ihn oder sie entsprechend. Nun könnten allerdings Ankündigung und Fremdplatzierung übereinstimmen oder mehr oder weniger auseinanderklaffen. Im letzteren Fall komme es zum Aushandeln von sozialen Identitäten, zur Aktivierung von Sanktionspotenzial und/oder zur Durchsetzung von Definitionsmacht. Fein ist der Ansicht, dass 'Verlieren' beim *role-making* besonders schmerzhaft sei:

„Losing a role negotiation is an especially traumatic form of loss. When someone dies, the loss is irrevocable, but when someone loses a negotiation, the loss is interminable. A death is final, while a bad negotiation is nagging. It never ends. There is always the feeling that one more proposal or one more counter-demand will rectify the so far unacceptable bargain. No matter how bad the negotiation, it seems amenable to correction. This makes it difficult to accept losing as definitive. Instead of the disadvantaged party letting go, the loss remains incomplete; and because it persists, it festers.“ (Fein 1990: 22)

Rollen organisieren Interaktionen. Die Aufrechterhaltung von Rollen ist darum zentral für das Zusammenhandeln:

„Role maintenance is a vital part of any social structure. There is a normal inertia built into role behavior without which no society could function. Individual behavior would be too unpredictable for large numbers of people to coordinate their activities. There thus needs to be something that inhibits arbitrary changes in patterns of behavior. This is the function of role-maintenance mechanisms. Ordinarily they are very useful, but when roles are dysfunctional they become a trap.“ (Fein 1990: 7)

Unter 'role-maintenance mechanisms' kann man sich mit Parsons alle 'korrigierend wirkenden' Reaktionen auf Neuerungen in Interaktionen vorstellen, die einerseits mit dem Fakt der Reziprozität von Rollen zusammenhängen. Alter wie Ego haben Rollen-Skripts internalisiert, die ihnen helfen, die Komplexität des interaktiven Geschehens zu reduzieren. Unerwartete Verhaltensänderungen oder Handlungsvollzüge bedeuten Aufwand, weisen eventuell auf eine Neuorientierung hin: Müssen allenfalls Deutungsmuster aktualisiert oder eigene Handlungsweisen, Praktiken angepasst werden? 'Role-maintenance mechanisms' hängen nämlich andererseits auch mit dem Konsistenz-Prinzip, dem Schaffen von Orientierungspunkten im interaktiven Prozess zusammen. Aufgrund beider Prinzipien, des Reziprozitäts- sowie des Konsistenzprinzips, sind Rollen-Skripts inhärent konservativ, weshalb sich Rollen nicht so einfach ändern lassen.

Ein umsichtiger, geübter, selbstverständlich gewordener Umgang mit Rollen-Skripts hingegen kann in einem wie oben vorgestellten Fall zu einer Schlüsselkompetenz werden: Das Neue kann damit leichter eruiert, eingeordnet oder als 'momentanes Hindernis' erkannt und, wenn nötig, benannt und thematisiert werden. Falls das Ungewohnte thematisiert werden muss, können potenzielle Fallstricke erkannt, umgangen oder gelöst werden, vorausgesetzt, die Interagierenden sind zusätzlich des 'Problem Solvings' mächtig. Unter Letzterem versteht Fein ein Vorgehen, das landläufig unter dem Begriff 'Win-Win' bekannt ist:

„His [Dean Pruitt's; Anmerkung der Autorin] two-party model is based upon the assumption that the best solution to a negotiation is the one that maximizes the interests of both parties while simultaneously minimizing their respective costs.“ (Fein 1990: 91 f.)

Beim 'Problem Solving' gehen Alter und Ego mit dem Störenden so um, dass sie einerseits klar für ihre Interessen eintreten, die dadurch tangiert worden sind. Andererseits zeigen sie aber auch Bereitschaft, Zugeständnisse zu machen, sodass eine Lösung gefunden werden kann, die die Bedürfnisse beider zufriedenstellend berücksichtigt. Je vertrauter Alter und Ego mit den gängigen Rollen-Skripts und den Normen und Werten, die diese mitenthalten, sind, umso bessere Voraussetzungen haben sie für ein erfolgreiches 'Problem Solving'.

Zurückblickend lässt sich nun feststellen, dass das eingangs von Turner thematisierte *role-making* – salopp und gelinde ausgedrückt – 'nicht ohne' ist. Nach den detaillierten Ausführungen Feins zu den Aushandlungsprozessen, die das *role-making* mit sich bringen, kann man das 'Nicht-ohne' wie folgt ergänzen: Faires *role-making* ist nicht ohne Know-how im Verhandeln zu haben. Im Kapitel 3. *Folgerungen*, wird dafür argumentiert, dass ein reflexiver Habitus erstens präventiv wirkt, sodass man mit einem solchen weniger Gefahr läuft, sich in dysfunktionalen Rollen zu verstricken. Zweitens wird dafür argumentiert, dass ein reflexiver Habitus eine Voraussetzung ist, um soziale Rollen fair mitgestalten zu können.

In den beiden ersten Unterkapiteln (2.1; 2.2) wurde die gesellschaftliche Praxis unter einer soziologischen Perspektive vergegenwärtigt. Dadurch sollte aufgezeigt werden, dass mit mehr oder weniger instituierten Praktiken Rahmenbedingungen gesetzt werden. So zum Beispiel in Bezug auf Mitgliedschaft: Gesellschaftsmitglieder weisen ihre Zugehörigkeit dadurch aus, dass sie die allgemein anerkannten Arten und Weisen, wie Handlungen in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen vollzogen

werden, beherrschen. Sie erfüllen die allgemein geteilten Erwartungen, die in alltäglichen Interaktionen legitim aneinander gestellt werden. Ein solch performativer Ausweis der Mitgliedschaft ist ihnen nur vermeintlich trivialerweise möglich, da sie diese Erwartungen eben kennen, ihnen mehr oder weniger zustimmen und in einem entsprechenden Grad verinnerlicht haben. Vermeintlich trivialerweise, da ein solches Knowing-how und ein entsprechendes Knowing-why einen ziemlichen Aufwand an Zeit, aber auch an Reflexion, voraussetzen.

Praktiken bieten vielseitige Gelegenheiten: Gelegenheiten zum Trainieren von Sprachspielen, zum Mit- und Umgestalten von sozialen Rollen oder zum Zugestehen und Beanspruchen von Handlungsspielraum. Kompetente Gesellschaftsmitglieder haben gelernt, sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären angemessen zu orientieren und zu bewegen. McDowell wird, wie später in *2.4 Reflexiver Habitus* zu sehen sein wird, für solche Gesellschaftsmitglieder den anschaulichen Ausdruck 'Sie sind im Bereich der Gründe zuhause' (McDowell 1996: 184) verwenden. Zuvor braucht es aber, unter der Perspektive der Sozialstruktur, noch eine Auseinandersetzung mit Handlungsdeterminanten.

2.3 Gelegenheitsstrukturen: Sozialstrukturanalyse (Jörg Rössel)

„Unter Sozialstruktur soll die Verteilung der vier zentralen Handlungsdeterminanten (Handlungsziele, Handlungsressourcen, Handlungsrestriktionen und Handlungspartner) auf die Bevölkerung der zu untersuchenden Einheit verstanden werden.“ (Rössel 2009: 19)

Mittels der vier zitierten Handlungsdeterminanten wird vom deutschen Soziologen Jörg Rössel (*1968) mit einem Sozialstrukturanalyse-Ansatz das Phänomen 'soziales Handeln' analysiert. Dieses soll deutend verstanden und in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen bzw. Konsequenzen erklärt werden. Handlungsressourcen und Handlungsrestriktionen sind vor allem der Gegenstand der Ungleichheitsforschung, während Handlungsziele und Handlungspartner wiederum Teilbereiche der Lebensstilforschung und der Milieuanalyse sind. Hier liegt der Fokus vor allem auf der Handlungsdeterminante 'Handlungspartner':

„Die von der Milieuforschung betrachteten Beziehungs- und Interaktionsmuster zwischen Personen sind in der Sozialstrukturanalyse von besonderer Bedeutung: sie sind für alle anderen Handlungsdeterminanten relevant. So entstehen und ändern sich Handlungsziele häufig in Interaktionen mit anderen Personen, Handlungsressourcen, wie Informationen, werden häufig über soziale Netzwerke und in sozialen Milieus mobilisiert und schliesslich stellen die Handlungspartner häufig auch eine Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten eines Akteurs dar (vgl. Rössel 2005: 256).“ (Rössel 2009: 26)

Gesellschaftsmitglieder sind sich nach Parsons gegenseitig Umwelten, denn sie können einander Handlungsspielräume eröffnen oder beschränken.

Im Folgenden werden zuerst die einzelnen Handlungsdeterminanten eingeführt und unter dem Aspekt 'tatsächlicher Handlungsspielraum' thematisiert. Anschliessend richtet sich der Fokus auf die Handlungsdeterminante 'Handlungspartner', und zwar im Zusammenhang mit dem Umgang von Werten in einer transkulturellen Wirklichkeit.

2.3.1 Handlungsdeterminanten

Die Handlungsmöglichkeiten werden von verschiedenen Determinanten festgelegt: von solchen, die man beeinflussen kann und von solchen, die nicht ohne weiteres zu ändern sind. Die Chancen, das Leben selbstbestimmt zu gestalten, hängen massgeblich von Ressourcen und deren Nutzung, von Restriktionen und dem Umgang damit, von vorstellbaren erstrebenswerten Zielen und den Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern, zu denen man Zugang hat, ab. Was für Erfahrungen, was für einen Wissensschatz und was für Gegenstände bringt man zum Beispiel in eine Interaktion mit? Welche sozialen Felder stehen offen und welche sind warum verschlossen?

Rössel weist auf die oben angedeutete Trennung zwischen Ressourcenausstattung und Ressourcennutzung bzw. zwischen situativen Handlungsrestriktionen und Einstellungen diesen gegenüber hin, wenn das Handeln von Akteuren systematisch erklärt werden soll. Den Begriff der Handlungsressource definiert er wie folgt:

„Unter dem Begriff der Ressource soll jede Fähigkeit und jeder Gegenstand unter der Kontrolle des Akteurs verstanden werden, die ihm das Erreichen seiner Ziele ermöglicht. Häufig dienen Ressourcen dem individuellen Konsum, also der Befriedigung von Bedürfnissen. In Interaktionssituationen werden sie aber typischerweise zur Bestrafung oder Belohnung anderer Akteure eingesetzt.“ (Rössel 2009: 40)

Unter dem Begriff der Handlungsrestriktion ist Folgendes zu verstehen:

„Unter dem Begriff Handlungsrestriktion soll jedes soziale und materielle Phänomen verstanden werden, das den Handlungsspielraum der Akteure einschränkt und nicht unter ihrer Kontrolle steht.“ (Rössel 2009: 40)

Der tatsächliche Handlungsspielraum einer Person ist abhängig vom Verhältnis ihrer Ressourcenausstattung zu den im Prinzip für alle gültigen Handlungsrestriktionen.

Das heisst, Handlungsrestriktionen können je nach Ressourcenausstattung mehr oder weniger restriktiv und relevant sein. Beispiele dafür wären Preise von Konsumgütern, Zulassungen zu Hochschulen, Anforderungen an bestimmte Arbeitsplätze, die räumliche Distanz zwischen Wohnort und Freizeit-, Kultur- und Bildungsangeboten oder die Grösse der jeweiligen Alterskohorte, die auf den Lehrstellenmarkt drängt. In diesem Zusammenhang vertritt Bourdieu die These, dass inkorporiertes kulturelles Kapital, dass also der Habitus einer Person einen wesentlichen Effekt auf ihren Bildungserfolg hat (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 88-91).

„Das *inkorporierte kulturelle Kapital* besteht aus erlernten Fertigkeiten und Dispositionen, die durch Investition von Zeit und Geld dem Körper einverleibt werden können. Es entsteht allerdings nicht nur durch geplante Formen der Erziehung und des Unterrichts, sondern auch nichtintendiert durch das Leben in einer bestimmten soziokulturellen Umwelt. Einer der wichtigsten Mechanismen der Entstehung von kulturellem Kapital ist die Übertragung desselben von den Eltern auf ihre Kinder, die häufig ungeplant und nebenbei durch das Zusammenleben und –handeln in einem Haushalt geschieht.“ (Rössel 2009: 47)

Die Passung zwischen dem Habitus eines Lernenden und dem Feld einer Schule zeigt sich zum Beispiel bei Aufsatzthemen, bei Texten, anhand derer das Leseverständnis geprüft wird, in erwarteten Arbeitshaltungen oder im eingeforderten Sozialverhalten. Ob und welche weiterführenden Schulen besucht, und damit Bildungstitel von Lernenden erworben werden, hängt zudem nachweisbar damit zusammen, wie von Jugendlichen und Eltern das Verhältnis zwischen den Opportunitätskosten (dem Erwerbsausfall während der Ausbildung), dem Ausbildungserfolg und den Chancen, die angestrebte Position auf dem Arbeitsmarkt auch wirklich zu erhalten, eingeschätzt wird (vgl. z. B. Becker/Hecken 2008).

Mit Bourdieus These soll nun zu den Handlungsdeterminanten 'Handlungsziel' und 'Handlungspartner' übergeführt werden. Handlungsziele thematisiert Rössel unter dem Begriff 'kulturelle Präferenzen' und grenzt sie dadurch von sogenannten Lebensstilen ab. Lebensstil definiert er als „typische Verhaltensmuster in den Bereichen der Freizeit und des Konsums“ (Rössel 2009: 304). Durch diese Unterscheidung wird es möglich, das Verhalten von Akteuren in Bezug auf ihre kulturellen Präferenzen, demzufolge ihre Handlungsziele, zu erklären. So untersuchten zum Beispiel Rössel/Beckert-Zieglschmid, welche Einflussgrössen für den Lernerfolg der Schüler in Form von Schulnoten bedeutsam sind:

„Neben dem sozialen Kontext der jeweiligen Schulklasse, der sozialen Lage des Herkunftshaushaltes, dem Familienklima, der individuellen Bildungsaspiration und dem Geschlecht war von den verschiedenen Arten von kulturellem Kapital allein das hochkulturelle Kapital von Bedeutung für den Lernerfolg.“ (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002: 510)

Mit anderen Worten, Jugendliche, die in ihrer Freizeit klassische Musik hören, Bücher lesen oder mit ihren Eltern Museen, Opern und Theater besuchen, können ihre hochkulturellen Freizeitbeschäftigungen bzw. die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie sich dabei erwerben, in der Schule erfolgreich ein- und umsetzen. Wie ist das zu verstehen? Rössel/Beckert-Ziegelschmid weisen auf drei Forschungsrichtungen in diesem Kontext hin, die es weiter zu verfolgen gelte: Erstens könnte es sein, dass hochkulturelle Aktivitäten einen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler haben (vgl. Hartmann 1999: 95). Zweitens könnten die hochkulturellen Aktivitäten die Akzeptanz der Jugendlichen bei den Lehrern erhöhen (vgl. DiMaggio/Mohr 1985). Drittens wäre auch zu untersuchen, inwiefern die Inhalte der schulischen Curricula durch hochkulturelle Inhalte geprägt sind (vgl. Erickson/Jonsson 1996: 11). Wie es jedenfalls scheint, ist die Passung des Lebensstils Hochkultur mit den Zielen und Inhalten schulischer Lehrpläne vorteilhafter als zum Beispiel diejenige des Lebensstils der Trivialekultur. Hochkulturelles Kapital erleichtert Lernenden das Aneignen und/oder Anwenden der in den Bildungssystemen geforderten Kompetenzen.

Inkorporiertes kulturelles Kapital, ein Habitus, wird in einer soziokulturellen Umwelt, in einem sozialen Milieu, erworben, und zwar zu einem zeitlich grossen Teil nichtintendierte, nebenbei, durch blosses Zusammenleben und Zusammenhandeln. Soziale Milieus zeichnen sich nach Rössel durch eine Menge von Personen aus, die sich in bestimmten Hinsichten ähnlich sind, und die untereinander eine erhöhte Binnenkommunikation aufweisen (vgl. Rössel 2009: 336):

„Das soziale Milieu eines Akteurs wird in einem alltagssprachlichen Sinne schlicht durch die Personen gebildet, mit denen sich der Akteur abgibt. Aus soziologischer Perspektive handelt es sich hier um das soziale Netzwerk von Akteuren.“ (Rössel 2009: 336 f.)

Einerseits kann, wie in 2.1 gezeigt, angenommen werden, dass in sozialen Milieus ein spezifischer Habitus generiert wird: Personen eines sozialen Milieus sind sich in bestimmten Hinsichten ähnlich. Andererseits betont Rössel, dass Personen, die soziale Beziehungen zueinander unterhalten, in vielen Hinsichten ähnlich bzw. unähnlich sein können. Das heisst, er verabschiedet die Vorstellung, dass eine Person eindeutig einem bestimmten Milieu zugeordnet werden kann: Ein sozialer Akteur, eine soziale Akteurin, kann durchaus mehreren sozialen Milieus angehören. Rössels Konzept des sozialen Milieus ist durch die relationale Komponente, und nicht durch die inhaltliche, bestimmt. Der Inhalt sozialer Milieus bleibt demnach offen. Zentral ist, dass Akteure eines sozialen Milieus „überzufällig häufig enge soziale

Beziehungen pflegen, die in bestimmten Hinsichten homophil bzw. homogam sind“ (Rössel 2009: 339).

Rössel berücksichtigt mit seinem Konzept die Tatsache, dass moderne Gesellschaften sich durch soziale Milieus auszeichnen, denen unterschiedliche Differenzierungsprinzipien zugrunde liegen. Verschiedene Milieus bilden sich um sogenannte 'Foki'. Unter einem Fokus wird im Zusammenhang mit sozialen Netzwerken ein spezifischer Kontext des Kennenlernens und der Reproduktion von sozialen Beziehungen verstanden (vgl. Rössel 2009: 341). Foki sind häufig durch Familie und Verwandtschaft vorstrukturiert. Sie können auch räumlich strukturiert sein: Personen aus der näheren Umgebung sind oft leichter kennenzulernen als solche aus Distanz. Vereine, Bildungseinrichtungen, soziale, politische oder konfessionelle Organisationen sind andere Beispiele für Foki, diese stellen Rahmenbedingungen – Gelegenheitsstrukturen – bereit, die Personen nutzen können, um ihre sozialen Beziehungen zu organisieren. Fehlende Foki können als Handlungsrestriktionen analysiert werden, im Sinne von 'Wen man nicht trifft, kann man eben auch nicht kennenlernen' (Rössel 2009: 341).

Mittels des Konzepts des sozialen Milieus werden im Sozialstrukturanalyse-Ansatz von Rössel die typischen Handlungspartner von sozialen Akteuren erfasst. Interessant für die vorliegende Arbeit ist dabei der Aspekt, dass fehlende Foki, somit fehlende Gelegenheitsstrukturen für das Organisieren von sozialen Beziehungen, wie bereits erwähnt, als eine Handlungsrestriktion analysiert werden.

In der Milieuforschung werden Beziehungs- und Interaktionsmuster zwischen Personen angeschaut: Welche Handlungsziele werden in spezifischen sozialen Milieus verfolgt, geändert oder aufgegeben? Wie und an wen werden warum Informationen weitergegeben? Wer erhält auf Grund wovon Zugang zu einem sozialen Netzwerk? Beispiele von Forschungsfragen, die hier aus folgendem Grund relevant sind: In soziokulturellen Umwelten erwerben Akteure Fertigkeiten und Dispositionen. In ihrem Zusammenleben und Zusammenhandeln akkumulieren sie, oft nicht-intendiert, kulturelles Kapital. Sie eignen sich einen 'Sinn für das Spiel' an. Erhalten Personen die Gelegenheit, in verschiedenen Feldern mitzuspielen, und damit die entsprechenden Spielregeln kennenzulernen, erweitert sich ihr Handlungsspielraum. In Axel Honneths Perspektive wirkt sich dieser Freiraum wie folgt aus:

„In derselben Weise, in der es die ethische Selbstbefragung nötig macht, über ein Minimum an privatem Eigentum zu verfügen, erfordert sie auch den kulturellen Hintergrund eines kontrastreichen Horizonts an unterschiedlichen Visionen des guten

und gelungenen Lebens; in Ermangelung solcher Vorstellungsalternativen wären dem Erkundungsprozess des Einzelnen äusserst enge Grenzen gezogen, weil ihm die intellektuellen Anstösse fehlen würden, sich für das eigene Leben auch ganz andere Ziele imaginieren zu können. Die subjektiven Rechte, die jedem Individuum die Freiheit einräumen, öffentlich seine Wertüberzeugungen zu artikulieren und zu vertreten, sollen genau diese Art von ethischem Pluralismus garantieren; [...]“ (Honneth 2011: 139)

Normalerweise bildet die Familie für Kinder und Jugendliche den primären Ort ihrer Sozialisation. Unter geglückten Bedingungen erfahren sie sie als eine Solidargemeinschaft, in der der eine für den anderen einsteht. Im Zusammenleben und Zusammenhandeln werden elementare Lebensvollzüge wie Versorgen, Pflegen, Krank- und Gebrechlich-Sein sowie Sterben erfahrbar. In Familien werden Werte weitergegeben, die sich mehr oder weniger in den Persönlichkeitsstrukturen der Kinder und Jugendlichen niederschlagen. Nach James Griffin ist es für den Erwerb und Erhalt einer Persönlichkeit zentral, dass sich ein Individuum mit Werten auseinandersetzt sowie selbstbestimmt Werte wählt, und damit auch eine Konzeption eines erstrebenswerten Lebens schafft; und letztlich versucht, diese zu realisieren:

„One can be at liberty but not autonomous – say, so conventionally raised that, without thought, one falls in with society’s values, but is still free to pursue them as one wishes. One can be at liberty and autonomous – having chosen one’s values, after deliberation, and being free to pursue them as one wishes. The second is a better life.“ (Griffin 2008: 151)

Ein kontrastreicher Horizont an unterschiedlichen Visionen des guten und gelungenen Lebens entsteht in modernen Gesellschaften einerseits, wenn ihre Mitglieder von ihren Freiheitsrechten Gebrauch machen. Unter solchen Rahmenbedingungen treffen Jugendliche und Erwachsene auf verschiedene offene soziale Milieus. Andererseits zeichnen sich aktuelle moderne Gesellschaften auch durch eine transkulturelle Wirklichkeit aus. Das heisst, Gesellschaftsmitglieder kommen gegenwärtig zunehmend nicht darum herum, sich mit soziokulturellen Umwelten und ihren Werten auseinanderzusetzen.

Letzteres geht des Öfteren nicht konfliktfrei – weder interpersonal noch intrapersonal – vonstatten: Werte haben sich über Normen in sozialen Rollen niedergeschlagen und zeigen sich in Interaktionen in entsprechenden Erwartungen, die aneinander gestellt werden. Durch implizit oder explizit in Frage gestellte Werte geraten eingespielte Sprachspiele ins Stocken: Ein intuitiv vertrauter Handlungsablauf wird in seiner normativen Grammatik gestört. Phasen der Werte-Reflexion und Deliberation sind allerdings grundlegend für individuelle Freiheit. Je nachdem aber, ob eine Person periphere oder zentrale Werte in ihrem Überzeugungssystem anzupassen oder zu ersetzen hat, können Umstrukturierungen kleinere oder gröss-

sere Konflikte in ihr selbst und zwischen ihr und anderen Personen auslösen. In solchen Momenten wird es für die Involvierten kurzfristig, und für die gesellschaftliche Kohäsion mittelfristig, relevant sein, ob Gesellschaftsmitglieder Probleme kompetent strukturieren, das heisst, möglichst objektiv in ihren vermeintlichen Zusammenhängen rekonstruieren und sich und anderen nachvollziehbar darlegen können. In solchen Momenten sind geteilte kommunikativ-kooperative Kompetenzen von Interagierenden gefragt.

Nach Parsons sind sich Gesellschaftsmitglieder gegenseitig Umwelten. In Interaktionen spannen sie einen Raum, vielmehr einen Handlungsspielraum auf und beeinflussen so mehr oder weniger wechselseitig ihre Handlungsmöglichkeiten. Als Handlungspartner werden sie sich gegenseitig zu 'Handlungsdeterminanten'. Nach Axel Honneth zeichnet sich eine gerechte Sozialordnung dadurch aus, dass Gesellschaftsmitglieder gleichermassen die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung zu partizipieren. Bevor in *2.4 Reflexiver Habitus* nun gezeigt wird, dass eine gelungene Initiation in eine gemeinsame Sprache die Chancen für die Teilhabe an solchen Praktiken normalerweise entscheidend erhöhen kann, wird zuerst der aktuelle Stand der Untersuchung kurz zusammengefasst und das weitere Vorgehen skizziert.

In den beiden ersten Unterkapiteln wurden die impliziten Bedingungen für die Mitgliedschaft in einer Gesellschaft dargelegt. Aus der Perspektive der Habitustheorie ist dies der Erwerb eines Praxis-Sinns, eines präreflexiven Habitus (2.1). Gemäss einer funktionalen oder einer interpretativen Theorie bekunden Personen ihre Mitgliedschaft in einer Gesellschaft dadurch, dass sie rollenkonform beziehungsweise interpretierend und gestaltend an Interaktionsprozessen teilnehmen können (2.2). Im Kontext des Forschungsgegenstandes *Reflexiver Habitus* waren anschliessend vier Handlungsdeterminanten andiskutiert worden, auf die Gesellschaftsmitglieder eher unbemerkt in ihrem Alltag stossen (2.3).

In den nächsten drei Unterkapiteln wird nun auf die Transformation des präreflexiven Habitus in einen reflexiven fokussiert. Zu diesem Zweck wird das Konzept des reflexiven Habitus entwickelt (2.4.). Dann wird gezeigt, dass man, wenn man über einen reflexiven Habitus verfügen kann, zwar nicht vor Verstrickungen in Rationalität gefeit ist, man aber bessere Chancen hat, diese leichter lösen zu können

(2.5). Als inkorporierte Orientierungskompetenz wird ein reflexiver Habitus schliesslich als grundlegend für den Erwerb einer normativen Handlungsfähigkeit gesetzt (2.6).

2.4 Reflexiver Habitus (John McDowell)

Mit John McDowell, einem US-amerikanischen Philosophen (*1942), wird nun eine erkenntnistheoretische Perspektive auf den Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus* eröffnet. Dabei ist kurz daran zu erinnern, dass ein Habitus nach Bourdieus Kurzformel eine 'strukturierte strukturierende Struktur' ist, die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition einer Person, die sie sich während ihrer Sozialisation erworben hat, die ihre Wahrnehmung selektiv sein lässt und die ihre Gebärden und ihre Sprache unmittelbar bestimmt. Ein reflexiver Habitus ist demnach, wie in diesem Unterkapitel zu zeigen ist, eine solche strukturierte strukturierende Struktur einer Person, derer sich diese Person selbst zu einem gewissen Grad bewusst ist.

Das heisst, eine Person, die über einen reflexiven Habitus verfügt, hat *erstens* einen begrifflichen Zugang zu Teilen ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition. Dadurch kann sie sich entsprechend selbstbestimmt in der Welt und zu der Welt verhalten. Sie verfügt über eine gut ausgebildete Subjektivität. Eine solche ist aber, so McDowell, nicht ohne eine Initiation in eine gemeinsame Sprache und nicht ohne eine gewisse 'kontinuierliche Auflage' ('standing obligation') zu haben und aufrecht zu erhalten. Das heisst, eine Person, die über einen reflexiven Habitus verfügt, hat *zweitens* eben auch die Möglichkeit diesen bewusst kontinuierlich zu aktualisieren und damit zu optimieren. *Drittens* geht bei solchen Personen mit dem eigenen kontinuierlichen Instandhalten ihres Habitus eine gewisse 'Denaturalisierung' einher: Das heisst, sie werden gewahr, wie rationale Lebewesen ihre Lebenswelten überhaupt kognitiv aufbauen. Ein Perspektivenwechsel nach McDowell wird ihnen deshalb sehr wahrscheinlich leichter fallen. Dadurch schaffen sie sich aber *viertens* einen begrifflichen Zugang zu Symbol-, Normen- und Wertesystemen anderer Lebenswelten. Das Zur-Verfügung-Haben dieser Alternativen hilft ihnen nicht nur, eigene sperrige Erfahrungen leichter aufzulösen, sondern auch Übergänge zwischen verschiedenen Lebensformen leichter zu bewältigen. Mit anderen Worten: Personen

mit einem reflexiven Habitus sind üblicherweise ziemlich reich an Momenten des Verstehens. Sie *haben* Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens *in sich*.

Im Folgenden wird zuerst McDowells Position eines Naturalismus der zweiten Natur mit dem Einführen von drei Konzepten, 'Zweite Natur', 'standing obligation' und 'Erfahrung als Weltoffenheit' skizziert (2.4.1; 2.4.2). Anschliessend wird an drei Beispielen gezeigt, wo bzw. wie man McDowells Ansatz in der Praxis schon begegnet sein könnte, nämlich beim Erleben von reflexiver Freiheit, beim Praktizieren von gelungenen Perspektivenwechseln sowie in Momenten des Verstehens (2.4.3; 2.4.4; 2.4.5).¹⁴

2.4.1 Zweite Natur und 'eine kontinuierliche Auflage'

Genauso wie Pierre Bourdieu gebraucht auch John McDowell in seinem Ansatz einen Habitusbegriff bzw. ein Konzept der zweiten Natur. Er bezieht sich dabei, parallel zu Bourdieu, auf Aristoteles:

„[...] consider the notion of *second nature*. The notion is all but explicit in Aristotle's account of how ethical character is formed. Since ethical character includes dispositions of the practical intellect, part of what happens when character is formed is that the practical intellect acquires a determinate shape. So practical wisdom is second nature to its possessors.“ (McDowell 1996: 84)

Der Erwerb praktischer Weisheit (Knowing-how) ist, so McDowell, dem Erwerb einer zweiten Natur gleichzusetzen. Gemäss seinem Ansatz werden Menschen als blosse Lebewesen geboren, die ein Potenzial haben, sich in denkende und für ihre Absicht verantwortliche Akteurinnen und Akteure transformieren zu lassen und zu transformieren. Eine solche Transformation geschieht durch eine Initiation in eine gemeinsame Sprache, also durch Bildung¹⁵:

„[...] and I suggest that the first thing to say about language is that it serves as a repository of tradition. Initiation into a language is initiation into a going conception of the layout of the space of reasons. That promises to make it intelligible how, beginning as mere animals, human beings mature into being at home in the space of reasons. On this view, a shared language is the primary medium of understanding.“ (McDowell 1996: 184)

¹⁴ Teile aus 2.4 beziehen sich auf die Lizenziatsarbeit in Philosophie von Daniela Rogger von 2008 (*Die Position des Naturalismus der zweiten Natur nach John McDowells Vorlesungen in Mind and World*).

¹⁵ Bildung wird in dieser Arbeit vor allem als eine *Begreifbarmachung des sozialen Lebens als spezifisch menschliche Erscheinungsform* verstanden bzw. als ein performatives Erfassen und Ausüben einer solchen Erscheinungsform. „Doch geht es nicht um Bildung als solche, sondern um das, was sie erahnen lässt: das Humane im sozialen Leben.“ (Merz-Benz 2011: 95 f.)

Gleichzeitig mit dem Spracherwerb werden Kinder langsam in eine gemeinsame Lebenswelt, in eine Tradition eingeführt. Was sie umgibt, wird nachahmend benannt und mit der Zeit als solches selbständig wiedererkannt. Sie lernen, dass Objekte bleiben, auch wenn sie kurz mal wegschauen, oder diese zugedeckt und dann wieder aufgedeckt werden (ein beliebtes Säuglingsspiel). Diese frühen kindlichen Tätigkeiten und Welterfahrungen sind in dieser Arbeit bereits erwähnt worden, und zwar in 2.1.3, im Zusammenhang mit der 'Blackbox' bzw. den beiden Konzepten 'Basisakt' und 'Basisregel'. Nach McDowell ist es für Menschen charakteristisch, dass sie ansprechbar für Gründe sind. Kleinkinder lieben zum Beispiel in einer gewissen Entwicklungsphase die Warum-Fragen. Auch später wollen sie oft wissen, vor allem, wenn ihnen Grenzen gesetzt werden, warum etwas so und nicht anders sei. Allmählich lernen sie die Regeln, die Normen und Werte, die zuhause, in der Schule oder unter den Peers gelten, kennen: Sie lernen, was als ein Grund wofür akzeptiert wird (Knowing-how).

Nach Aristoteles beinhaltet ein tugendhafter Charakter auch die Fähigkeit, den Anforderungen einer Begründung gerecht zu werden:

„For Aristotle, virtue of character in the strict sense is distinct from a merely habitual propensity to act in ways that match what virtue would require. Virtue of character properly so called includes a specifically shaped state of the practical intellect: 'practical wisdom', in the standard English translation. This is a responsiveness to some of the demands of reason (though that is not Aristotle's way of putting it). The picture is that ethics involves requirements of reason that are there whether we know it or not, and our eyes are opened to them by the acquisition of 'practical wisdom'.“ (McDowell 1996: 78 f.; McDowell verweist auf Aristoteles, Nikomachische Ethik, 6.13.)

Übersetzt in unsere aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse heisst das, dass kompetente Gesellschaftsmitglieder nicht nur souverän an den verschiedenen zentralen Sprachspielen teilnehmen können, sondern dass sie auch über die Regeln, Normen und Werte dieser Handlungszusammenhänge Auskunft geben können sollten (Knowing-why). Gesellschaftsmitglieder mit solchen Kompetenzen sind, mit McDowells Worten, im 'Bereich der Gründe zuhause' (vgl. McDowell 1996: 184). Letzteres beinhaltet auch eine gewisse Verpflichtung, die 'standing obligation', im Sinne einer kontinuierlichen Auflage. Diese umfasst zweierlei: Erstens wird von einer erwachsenen Person erwartet, dass sie für ihr Denken Verantwortung übernimmt, dass sie selbstkritisch ist. Nach McDowell ist sie wegen ihrer Fähigkeit zur Spon-

taneität¹⁶ und wegen der Art und Weise, wie sie die Welt wahrnimmt¹⁷, dazu verpflichtet:

„[...] an experience is recalcitrant [sperrig; Anmerkung der Autorin] if one cannot rationally take it at face value while continuing to believe everything one believes; it is rationally incumbent on one either to recast one's world-view [...] or to discount the experience.“
(McDowell 1996: 133, Fussnote 4)

Bei einer sogenannt sperrigen Erfahrung, die, wie zitiert, zu Widersprüchen Anlass gibt, wird von einer Person erwartet, dass sie diese Erfahrung entweder als nichtig erklärt oder dass sie ihre Weltanschauung entsprechend anpasst. Das heisst, bei solchen Erfahrungen hat eine Person ihr netzwerkartiges Überzeugungssystem auf Schwachstellen hin zu überprüfen bzw. hat sich folgenden Fragen zu stellen: Wie sieht es mit den Begriffen aus, die ich verwende? Stimmen meine Schlussfolgerungen (noch)? Inwieweit stimmen die Theorien (noch), die ich akzeptiere? Denn (vermeintlich) rationale Verknüpfungen der eigenen Weltanschauung sind fortwährend zu überprüfen. Diese Verpflichtung besteht nach McDowell auch deshalb, weil es keine Garantie dafür gibt, dass die Welt völlig innerhalb der Reichweite eines Systems von Begriffen und von Theorien ist, so wie diese sich in einem bestimmten Moment ihres geschichtlichen Entwicklungsstandes vorfinden. Wie ein Matrose, der auf hoher See ist und während der Fahrt sein Schiff auf Lecks überprüft, so lässt sich analog vorstellen, dass jedermann aufgefordert ist, mit seinem aktuellen Handlungswissen und mit den gängigen Begriffen und Theorien selbstkritisch unterwegs zu sein.

Zweitens beinhaltet die 'standing obligation', dass sich eine Person kritisch mit den Normen und Werten ihrer Gesellschaft auseinandersetzt, wohl wissend, dass diese an die nächste Generation weitergeben werden.

„The tradition is subject to reflective modification by each generation that inherits it. Indeed, a standing obligation to engage in critical reflection is itself part of the inheritance. (See Lecture I, §5; Lecture II, §7). But if an individual human being is to realize her potential of taking her place in that succession, which is the same thing as acquiring a mind, the capacity to think and act intentionally at all, the first thing that needs to happen is for her to be initiated into a tradition as it stands.“ (McDowell 1996: 126)

¹⁶ McDowell versteht 'Spontaneität' einerseits als „Kantian spontaneity, the freedom that consists in potentially reflective responsiveness to putative norms of reason“ (McDowell 1996: 182). Andererseits ist unter 'Spontaneität' nach McDowell auch das Verstehen gemeint: „The faculty of spontaneity is the understanding, our capacity to recognize and bring into being the kind of intelligibility that is proper to meaning“ (McDowell 1996: 71). Nach McDowell ist Verstehen ein Vermögen, das uns befähigt, eine Art von Verständlichkeit ('intelligibility') anzuerkennen und hervorzubringen. Diese Art von Verständlichkeit als solche ist eine Angelegenheit des Platzierens in den Bereich der Gründe (vgl. McDowell 1996: 71, 79).

¹⁷ Siehe dazu 2.4.2 'Erfahrung als 'Weltoffenheit'.

Neuankömmlinge einer Gesellschaft werden in deren Praktiken eingeführt. Diese sind mehr oder weniger sinnvoll. Das heisst, eine Generation führt die nächste in ihren gegenwärtigen Bereich der Gründe ein. Dabei hat sie gleichzeitig die Verpflichtung, diese weitergegebenen Praktiken, ihre Normen und Werte samt ihrer Begrifflichkeiten kritisch zu reflektieren und allenfalls anzupassen. James Griffin seinerseits begründet die erwähnte 'standing obligation' wie folgt:

„We exercise our rationality through thought; thought of any complexity requires complex language; and language is a cultural artefact, and thus part of the causal network. It is what the cultural community devised to satisfy various human needs and to reflect its sense of importance. Each language has its own accidents of development, some happy and some unhappy. [...] But at any one time there remain distortions in our language of which we are unaware.“ (Griffin 2011: 154)

Eine kulturelle Gemeinschaft stellt Sprache her, sowohl um ihre vielfältigen menschlichen Bedürfnisse befriedigen zu können, als auch um auszudrücken, was ihr wichtig ist. Unser Denken ist auf Sprache angewiesen. Wenn nun aber in einer Sprache Begriffe vorkommen, die zu Verzerrungen der Wahrnehmung und des Denkens und somit des Öfteren zu Widersprüchen Anlass geben, dann ist Innehalten, Reflektieren, Argumentieren und Revidieren angezeigt. McDowell führt einen solchen Reformvorschlag paradigmatisch in seinem Buch *Mind and World* (McDowell 1996) mit dem gegenwärtigen Begriff von der Natur vor. Er zeigt, dass der gängige naturwissenschaftliche Naturbegriff dem Menschen als 'animal rationale' nicht gerecht wird: Für uns als Lebewesen ist es vielmehr charakteristisch, dass wir ansprechbar für Gründe sind. Dafür ist aber im Bereich der Naturgesetze, der in dem problematisierten Naturbegriff dem Bereich der Natur gleichgesetzt wird, kein adäquater Platz, kein Platz eigener Art (*sui generis*). Deshalb fordert er, dass der Naturbegriff sowohl den logischen Bereich der Naturgesetze als auch das Konzept der zweiten Natur enthalten sollte. Denn gemäss McDowell trägt der aktuelle Naturbegriff zum Beispiel dazu bei, dass dem Menschen die ihm innewohnende Spontaneität, die sich beim Handeln auch in Körpertätigkeiten manifestiert, fremd wird (vgl. McDowell 1996: 90 f.).

Die Relevanz der allgemein ernst genommenen 'standing obligation' wird deutlich, wenn man sich nochmals vergegenwärtigt, nun unter McDowells Perspektive, wie man in Gesellschaften zu einer Person wird. Eine Person zeichnet sich, McDowell folgend, dadurch aus, dass sie einen *alternativen Blickwinkel* auf die Umstände, in denen sie sich befindet, einnehmen und diesen artikulieren kann: Sie kann zwischen einer Ersperson- und einer Drittperson-Perspektive wechseln. Das

heisst zum Beispiel, wenn sie Schmerzen hat (*Erstperson*-Perspektive: „*Ich* habe starke Halsschmerzen“), dass sie als Person verstehen muss, dass dies ein partikulärer Fall eines allgemeinen Typs der Umstände '*jemand* hat Schmerzen' (*Drittperson*-Perspektive) in ihrer Gesellschaft ist. Was im ersten Augenblick vielleicht etwas gar technisch tönt, wird gleich anschaulicher: Durch Erwartungen, die man gegenseitig legitim aneinander stellt, gestalten sich soziale Rollen, Spielregeln und Spielfelder (*Drittperson*-Perspektive). Wer mitspielen will, hat sich an diese Regeln zu halten. Auch das Ändern dieser Regeln unterliegt wieder gewissen Regeln. In unserem Beispiel gibt es gewisse Schmerztoleranzgrenzen, die massgeblich für das Zuschreiben von Wehleidigkeit bzw. Tapferkeit sind. In der Praxis wird in einem gewissen Grad gegenseitig 'geformt': Alle gestalten (mehr oder weniger) Umgangsweisen, Spielformen, die sie sich auf sozialen Feldern aneignen und mehr oder weniger inkorporieren müssen, wollen sie denn mitspielen. Deshalb ist es relevant, welche Formen (Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen) gesellschaftlich akzeptiert, abgelehnt oder revidiert werden. McDowell verweist in diesem Zusammenhang wiederholt auf unsere 'standing obligation':

„At the close of the lectures, I repeat something I stress at various earlier points: that being at home in the space of reasons includes a standing obligation to be ready to rethink the credentials of the putatively rational linkages that constitute the space of reasons as one conveys it at any time. That leaves exactly as much room for innovation as there is.“ (McDowell 1996: 186)¹⁸

Innovationen: Topografie der Verständlichkeit

In dem Bereich der Gründe gibt es Raum für kleinere oder grössere Innovationen. Eine kleinere wäre zum Beispiel eine Wortschöpfung, mit der auf eine neue Art auf etwas hingewiesen wird, sodass andere Gesellschaftsmitglieder das Gemeinte verstehen; das heisst, dass das, worauf hingewiesen wurde, von ihnen identifiziert werden kann. Eine grössere Innovation im Bereich der Gründe stellt hingegen folgenden Anspruch an diejenigen Gesellschaftsmitglieder, die sie verstehen:

„One kind of originality calls on those who understand it to alter their prior conception of the very topography of intelligibility. A remark with this kind of originality is not just a move hitherto unimagined but still within the possibilities as they were already comprehended, at least in general terms. Rather, the remark changes a hearer's conception of the structure that determines the possibilities for making sense.“ (McDowell 1996: 186 f.)

¹⁸ McDowell verweist in diesem Zusammenhang auf Lecture I, §5, sowie Lecture II, §7 (vgl. McDowell 1996: 126).

Die Strukturen des Bereichs der Gründe sind sozusagen fortwährend 'under construction'. Sie legen fest, was in einer Gesellschaft gegenwärtig verstanden werden kann, was demnach Sinn macht.

2.4.2 Erfahrung als 'Weltoffenheit'

Nach McDowell ist Erfahrung eine Weise, wie eine Person der Welt gegenüber offen ist. Ihm gemäss setzt Erfahrung ein begrifflich strukturiertes Auffassungsvermögen voraus, das heisst, unsere Rezeptivität und unsere Spontaneität – unser Vermögen des Verstehens – kooperieren, wenn wir die Welt erfahren. Diese Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass unsere Rezeptivität bei ihrem Zusammenspiel mit unserer Spontaneität keinen begrifflich trennbaren Beitrag leistet.¹⁹ Mit den Worten Kants heisst dies so viel wie: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant [1781] 1998: A51/B75). Kant reformulierte sein Diktum wie folgt:

„Anschauung und Begriffe machen also die Elemente aller unsrer Erkenntnis aus, so dass weder Begriffe, ohne ihnen auf einige Art korrespondierende Anschauung, noch Anschauung ohne Begriffe, ein Erkenntnis abgeben *können*.“ (Kant [1781] 1998: A50/B74)

McDowell teilt mit Kant das Erfahrungskonzept, löst dieses aber aus dessen transzendentelem Rahmen.²⁰ Mit diesem Erfahrungskonzept wird es möglich, davon auszugehen, dass empirisches Denken eine rationale Kontrolle von ausserhalb erfährt. Das heisst, unsere Erfahrungen können eine rationale Kontrolle auf unser Denken ausüben, vorausgesetzt, wir kommen unserer 'standing obligation' nach. Das wiederum heisst, dass man sperrige Erfahrungen nicht verdrängt, sondern dass man inne hält und 'das Leck im Schiff' bzw. die Schwachstelle im Überzeugungssystem suchen muss. Das Letztere wird nämlich laut McDowell sozusagen als Netzwerk bei Erfahrungen passiv aktiviert:

„In experience one finds oneself saddled with content. One's conceptual capacities have already been brought into play, in the content's being available to one, before one has any choice in the matter. The content is not something one has put together oneself, as when one decides what to say about something.“ (McDowell 1996: 10)

¹⁹ „[...] we must not suppose that receptivity makes an even notionally separable contribution to its co-operation with spontaneity.“ (McDowell 1996: 51)

²⁰ Vgl. McDowell 1996: Lecture V, §4 sowie Lecture II, §8.

Begriffliche Fähigkeiten²¹ bringt man meistens mit Aktivität, und nicht mit Passivität, in Zusammenhang. Erfahrung ist aber zu einem grossen Teil passiv. Nach McDowells Ansatz werden begriffliche Fähigkeiten in der Erfahrung beim Rezipieren selbst beansprucht. Sie werden nicht auf etwas angewandt, das zuvor von der Rezeptivität bereitgestellt wurde. Damit McDowell zu Recht bei dieser passiven Anwendungsweise von begrifflichen Fähigkeiten sprechen kann, muss er zeigen, dass es dieselben Fähigkeiten sind, die beim aktiven Urteilen angewandt werden:

„And what secures this identification, between capacities that are operative in appearances and capacities that are operative in judgements, is the way appearances are rationally linked into spontaneity at large: the way appearances can constitute reasons for judgements about objective reality – indeed, do constitute reasons for judgements in suitable circumstances („other things being equal“).“ (McDowell 1996: 62)

McDowell veranschaulicht seinen Standpunkt anhand von Farbbegriffen wie folgt: Wenn eine Person zum Beispiel beanspruche, über den Begriff 'rot' zu verfügen, dann genüge es nicht, wenn diese Person etwas richtig als „rot“ benenne, wenn ihr etwas Rotes präsentiert werde.²² Die Fähigkeit, Farbbegriffe in Aussagen richtig anzuwenden, stehe nicht für sich alleine. Sie sei vielmehr in ein Netz von Fähigkeiten integriert, das paradigmatisch für aktives Denken gebraucht werde. Eine Person, von der gesagt werde, dass sie den Begriff 'rot' besitze, müsse zum Beispiel verstehen, dass 'rot' eine mögliche Eigenschaft eines Dinges sei oder dass sichtbare Oberflächen von Dingen rot sein könnten. Sie müsse verstehen, dass rote Dinge unabhängig von ihrer Roterfahrung Bestand hätten.

In einer Erfahrung, so McDowell, könne man auch fehlgeleitet werden. Wie einem die eigene Erfahrung Dinge darstelle, habe man nämlich nicht selbst unter Kontrolle. Man könne und solle aber entscheiden, ob die Darstellung zu akzeptieren oder zurückzuweisen sei ('standing obligation'). Würde man in einer Erfahrung nicht fehlgeleitet, so erfasse man die Dinge, wie sie seien:

„*That things are thus and so* is the content of the experience, and it can also be the content of a judgement: it becomes the content of a judgement if the subject decides to take the experience at face value.“ (McDowell 1996: 26)

²¹ Unter begrifflichen Fähigkeiten versteht McDowell Folgendes: „The way I am exploiting the Kantian idea of spontaneity commits me to a demanding interpretation for words like 'concept' and 'conceptual'. It is essential to conceptual capacities, in the demanding sense, that they can be exploited in active thinking, thinking that is open to reflection about its own rational credentials.¹ [Fussnote 1. It is worth noting, since it helps to bring out how demanding the relevant idea of the conceptual is, that this openness to reflection implies self-consciousness on the part of the thinking subject.] When I say the content of experience is conceptual, that is what I mean by 'conceptual'.“ (McDowell 1996: 47)

²² „Of course the applicability of an observational concept is not restricted to cases in which one has the grounding type of experience. (A subject must understand that something can be red without looking red to her.)“ (McDowell 1996: 167, Fussnote 4)

In einer nicht fehlgeleiteten Erfahrung fasse eine Person einen Aspekt der wahrnehmbaren Welt ('perceptible world') auf (McDowell 1996: 26). Wenn eine Person wahr denke, so McDowell, dann sei das, was sie denke, das, was der Fall sei. Falsches Denken sei von der Welt distanziert. Die Idee des Denkens als solche impliziere keine Distanz zu der Welt (vgl. McDowell 1996: 27).

Die Idee der begrifflich strukturierten Funktionen der Rezeptivität ermöglicht es McDowell, von Erfahrung als 'Offenheit für das Layout der Realität' zu sprechen (McDowell 1996: 29, 142). Dabei spiele es keine Rolle, dass wir in Erfahrungen fehlgeleitet werden könnten. Solche Friktionen gewährleisten gerade eine externe rationale Kontrolle des empirischen Denkens. Dieses Bild der Offenheit für Realität steht McDowell zur Verfügung, weil er Realität nicht als ausserhalb einer Grenze darstellt, welche die begriffliche Sphäre einschliesst. Realität sei unabhängig von unserem Denken. Erfahrung ermögliche es aber, dass das Layout der Realität selbst einen rationalen Einfluss darauf habe, was eine Person denke. Die Einschränkung komme von ausserhalb des Denkens, nicht aber von ausserhalb von demjenigen, das denkbar sei (vgl. McDowell 1996: 28). Wenn wir also eine Überzeugung oder eine Aussage rechtfertigten, sei das Letzte, worauf wir stossen würden, ein denkbarer Inhalt. Dieser sei Inhalt einer Erfahrung. Man würde nicht auf etwas noch Äussereres stossen, auf ein blankes Zeigen auf ein Stück des Gegebenen:

„But these final thinkable contents are put into place in operations of receptivity, and that means that when we appeal to them we register the required constraint on thinking from a reality external to it.“ (McDowell 1996: 29)

Nach McDowell sind die Menschen in der Erfahrung offen für manifeste Tatsachen²³. Diese drängten sich der Sensitivität einer Person auf. Derartige Tatsachen bestünden, unabhängig davon, ob eine Person für sie empfänglich sei oder nicht. McDowell konzipiert Sinneseindrücke sozusagen als transparent, Sinneseindrücke legen einem demzufolge die Welt offen. Nach einer opaken Konzeption von Sinneseindrücken hingegen hätten Sinneseindrücke eine indirekt erkenntnistheoretische Signifikanz. Ohne Sinneseindrücke könnten keine signifikanten Umstände sein, im Sinne von 'man sieht, oder es scheint einem, dass die Dinge so und so sind'. Sinneseindrücke würden nach dieser Konzeption im Verlauf der Erfahrung indirekt in die rationale Ansprechbarkeit des empirischen Denkens einbezogen. Nach einer solchen Auffassung müsste allerdings eine Person über ihre kausalen

²³ Nach McDowell ist eine Tatsache etwas, das der Fall ist: *a true thinkable* (vgl. McDowell 2000: 93–95).

Verknüpfungen mit der Welt Bescheid wissen, um ihre empirischen Aussagen rechtfertigen zu können: Von diesen kausalen Verknüpfungen aus könnte sie dann argumentieren und zu Schlüssen über die Welt kommen (vgl. McDowell 1996: 141, 145).

Laut McDowells Position machen sich Tatsachen selbst in der Erfahrung manifest bzw. können sich dort manifestieren. Letzteres heisst, dass sich erstens Tatsachen dann einer Person manifest machen können, wenn sie über die nötigen begrifflichen Fähigkeiten dafür verfügt, und falls diese in der Erfahrung aktiviert werden können. Zweitens können sich Tatsachen einer Person bereits dann manifest machen, wenn sie sich die dafür benötigten begrifflichen Fähigkeiten gerade in dieser aktuellen Erfahrung erwirbt. Die Eindrücke der Welt auf unsere Sinne, das, was unsere Rezeptivität in Kooperation mit der Spontaneität uns bereitstellt, ist nach McDowell selbst das, was uns erscheint:

„There cannot be a problem about the idea of a stand as to how things are, correctly or incorrectly adopted according to the layout of the world, if shaping a world-view is rationally answerable, by way of experiential openness, to the world itself.“ (McDowell 1996: 142 f.)

Laut McDowell kann uns die Tatsache von fehlleitender Weltoffenheit die Idee der Erfahrung als Weltoffenheit nicht streitig machen: Die Idee als solche sei verständlich. Erfahrung komme in einem bestimmten Sinne zwischen uns und die Welt, wenn sie uns fehlleite.

Gegen McDowells Konzept der Erfahrung als Weltoffenheit wird von skeptischer Seite her eingewendet, dass eine Person nicht in allen Fällen unterscheiden könne, ob es sich um eine wahrheitsgemässe Erfahrung handle. Deshalb könne eine bestimmte persönliche Erfahrung nie mehr sein, hinsichtlich der subjektiven Umstände, als das, was eine wahrnehmende Person in einer fehlgeleiteten Erfahrung habe. Dies aber genüge nicht dafür, anzunehmen, dass man in einem bestimmten Fall einen Blick von der Welt erhascht habe. Darauf antwortet McDowell schlicht, dass es keine solche Tatsache gäbe. Dieser skeptische Einwand stütze sich vielmehr auf die missliche Lage traditioneller Philosophie. Gemäss dieser hätten wir von Bewusstseinsdaten auszugehen, die einfach zur Verfügung stünden. Danach hätten wir nachzuweisen, dass diese wirklich Wissen über eine objektive Welt enthielten. Er weise mit seinem Ansatz der Erfahrung als Offenheit für das Layout der Realität gerade diese traditionelle Zwickmühle zurück und versuche deshalb

auch nicht, die aus ihr entstehenden Fragen zu beantworten (vgl. McDowell 1996: 112 f., 143).

McDowells Erfahrungskonzept ist umstritten. Dies auch, wie gleich in 2.4.3 *Reflexive Freiheit* zu sehen sein wird, im Zusammenhang mit dem Spektrum der uns möglichen Freiheit.

2.4.3 Reflexive Freiheit

„When Kant describes the understanding as a faculty of spontaneity, that reflects his view of the relation between reason and freedom: rational necessitation is not just compatible with freedom but constitutive of it. In a slogan, the space of reasons is the realm of freedom.“ (McDowell 1996: 5)

Wie Kant vertritt McDowell in seinem Ansatz eine ganz bestimmte Form reflexiver Freiheit. Er lokalisiert nämlich Freiheit zwischen Erfahrung und Urteil, genauer gesagt, *Freiheit ist als Lücke zum Überlegen zwischen Erfahrung und Urteil* erlebbar. Wie einem die Erfahrung die Welt präsentiert, kann man weitgehend nicht kontrollieren. Erinnert sei da auch an folgende Aussage McDowells: „In experience one finds oneself saddled with content“ (McDowell 1996: 10). Personen können aber entscheiden, ob sie den präsentierten Inhalt der Erfahrung annehmen oder verwerfen wollen. In bekannten Beispielen von optischen Täuschungen – wie diejenige mit dem scheinbar verbogenen Löffel im Teeglas, den man als intakt erkennt, sobald man ihn herausnimmt – handhabt man solche Phänomene ohne Probleme. Mit unbekannten sperrigen Erfahrungen in der Praxis tut man sich aber, je nach praxiserprobter reflexiver Kompetenz, mehr oder weniger schwer.

Richard Gaskin, ein englischer Philosophieprofessor in Liverpool und Kritiker von McDowells Konzept der Erfahrung als Weltoffenheit, formuliert McDowells oben zitierte Aussage wie folgt um: „In experience one finds oneself simply saddled with beliefs about the layout of the world“ (Gaskin 2006: 72). Nach Gaskins Ansatz können Subjekte nur kontrollieren, ob sie ihre Überzeugungen publik machen wollen oder nicht. Er setzt voraus, dass die Stelle zwischen Erfahrung und Urteil kein Platz der Wahl ist. Der Bereich der Gründe und der Bereich der Freiheit sind nicht koextensiv: Der Bereich der Gründe beinhaltet den Bereich der Freiheit. *Freiheit ist zwischen der Urteilsbildung und der Handlung anzusetzen* (vgl. Gaskin 2006: 75). Die Stelle zwischen Erfahrung und Urteil befindet sich im Bereich der Gründe. Sie ist ein Platz der Einschränkung und nicht der Freiheit. Optische Täuschungen, wie z. B.

diejenige der Müller-Lyer-Illusion, bei denen die Erfahrung ein inkorrektes Urteil abnötige, könnten erst durch Urteile zweiter Ordnung annulliert werden. Diese seien selbst wiederum durch Erfahrungen eingeschränkt. Nach Gaskin besteht allerdings kein Bedarf, wegen solch erkenntnistheoretisch peripheren Fällen wie optischen Täuschungen allgemein eine Lücke zum Überlegen zwischen Erfahrung und Urteil zu öffnen. Auch sei das Überprüfen des Inhalts unserer Überzeugungen ein fruchtloses und furchtvolles Unterfangen. Fruchtlos, da Subjekten Prinzipien fehlten, um rational entscheiden zu können, ob man eine Erfahrung für bare Münze nehmen solle oder nicht. Furchtvoll, da angesichts dieses Mangels an Prinzipien Subjekte masslos mit einer solchen Freiheit überfordert wären. Freiheit würde sich so in Strafe verwandeln.

Laut Gaskin ist der Slogan 'Der Bereich der Gründe ist der Bereich der Freiheit' falsch: Freiheit ist nicht mit der Freiheit, Urteile zu fällen, zu identifizieren (vgl. Gaskin 2006: 72, 74). Die beiden kontroversen Ansätze von Gaskin und McDowell sind in der Lizenziatsarbeit über *Die Position des Naturalismus der zweiten Natur nach John McDowells Vorlesungen in Mind and World* ausführlich behandelt (Rogger 2008). In diesem Zusammenhang sei hier nur noch auf das Zitat aus dem Abschnitt 2.4.1 *Zweite Natur und 'eine kontinuierliche Auflage'* zurückverwiesen:

„In my first lecture (§5) I said that the faculty of spontaneity carries with it a standing obligation to reflect on the credentials of the putatively rational linkages that, at any time, one takes to govern the active business of adjusting one's world-view in response to experience. Ensuring that our empirical concepts and conceptions pass muster is ongoing and arduous work for the understanding. It requires patience and something like humility.“ (McDowell 1996: 40)

2.4.4 Perspektivenwechsel: Anderes Denken denken

In dieser Arbeit wird argumentiert, dass ein reflexiver Habitus in einer modernen multikulturellen Gesellschaft grundlegend für eine faire Praxis sei. Eine Praxis ist nach dem hier vertretenen Ansatz dann fair, wenn alle Gesellschaftsmitglieder gleichermassen die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilzuhaben. Dabei sei hier mit Axel Honneth unter 'wechselseitiger Anerkennung' Folgendes verstanden:

„Mit 'wechselseitiger Anerkennung' ist, so gesehen, zunächst nur die reziproke Erfahrung gemeint, sich in den Wünschen und Zielen des Gegenübers insofern bestätigt zu sehen, als deren Existenz eine Bedingung der Verwirklichung der eigenen Wünsche und Ziele darstellt; [...]“ (Honneth 2011: 85 f.)

Damit die Gesellschaftsmitglieder sich in einer transkulturellen Wirklichkeit gegenseitig ihre Wünsche und Ziele bekannt machen können, müssen sie sich trivialerweise irgendwie verständigen können. Wolfgang Welsch schlägt vor, in kulturellen Interaktionen pragmatische Prioritäten zu setzen, und den Sockel gemeinsamer Selbstverständlichkeiten zu nutzen. Welschs Vorschlag ist sicherlich Folge zu leisten. Trotzdem kann es aber vorkommen, dass man mit einer anderen Person nicht zu Gange kommt, dass man sich ihre Praktiken zugänglich machen möchte oder muss. In solchen Fällen kommt man um einen Perspektivenwechsel nicht herum. McDowells Version eines Perspektivenwechsels scheint unter solchen Umständen zwar eher aufwendig, doch zumindest erfolgversprechend. Soziologinnen und Soziologen wird sie bekannt vorkommen, weshalb sie nur kurz skizziert sei. Anschliessend wird sie von McDowell mit einer anderen gebräuchlichen Version eines Perspektivenwechsels kontrastiert.

Laut McDowell ist es bei einem Perspektivenwechsel zentral, dass man vor Ort die 'Sicht der Dinge' mit einer anderen Person teilt. Etwas salopp ausgedrückt, man 'klinkt' sich mit der Teilnahme an einem alltäglichen Sprachspiel in ein von dieser Person benutztes Symbolsystem ein. Beim Mitspielen erhält man den einen oder anderen 'Pass'. So 'schnappt' man performativ die eine oder andere Regel 'auf'. Diese vollzogenen Spielzüge, diese Tätigkeiten, hinterlassen bei den Mitspielenden Spuren, kognitive Strukturen – es bilden sich bei ihnen Komponenten dieses Weltaufbaus, dieses Sinnsystems. Wenn der spezifische Charakter des Denkens dieser Person allmählich in den Blick kommt, dann zeigen sich nicht nur gewisse Teile ihres persönlichen Überzeugungssystems, sondern auch solche der Hintergrundsysteme ihres Umfelds.

Wie diese Person wurde man selbst auch zu einer Person, indem man allmählich in ein Symbolsystem eingeführt wurde. Das heisst, für einen echten Perspektivenwechsel braucht man Geduld, ähnlich, wie wenn man der 'standing obligation' nachkommt und man sein persönliches Überzeugungssystem anpassen muss, weil sperrige Erfahrungen dazu genötigt haben. Mit anderen Worten: Wenn man eine andere Person nicht versteht, man sich aber ihr Denken zugänglich machen will, dann muss man sich zuerst einen Zugang zu den Symbolsystemen, die diese Person zum Denken gebraucht, schaffen, um sie dann ebenfalls zu benutzen. Konkret heisst das so viel wie:

„[...] coming to share with her a standpoint *within* a system of concepts, a standpoint from which we can join her in directing a shared attention at the world [...].“ (McDowell 1996: 35 f.)

McDowell grenzt sein Vorgehen bei einem Perspektivenwechsel explizit gegen folgendes Vorgehen ab:

„[...] we are not filling in blanks in a pre-existing sideways-on picture of how her thought bears on the world, but coming to share with her a standpoint *within* a system of concepts, a standpoint from which we can join her in directing a shared attention at the world, without needing to break out through a boundary that encloses the system of concepts.“ (McDowell 1996: 35 f.)

McDowell diskutiert die von ihm verworfene Methode eines Perspektivenwechsels anhand von Richard Rortys²⁴ 1986 veröffentlichten Lesart von Davidson (1917-2003), einem US-amerikanischen Philosophen. McDowells Kritikpunkt an dieser Lesart entwickelt sich über folgende sieben Schritte:

Erster Schritt: Der zentrale Punkt bei Davidsons Kohärentismus nach Rorty sei, dass man hinsichtlich Überzeugungen zwei Standpunkte unterscheiden müsse, einerseits den Standpunkt von ausserhalb, den Standpunkt der darin erwähnten Feldlinguistin, und andererseits den Standpunkt von innerhalb, den Standpunkt der Einheimischen. Von Letzteren aus würden Überzeugungen als Handlungsregeln verstanden, sie seien normativ: Überzeugungen würden mit vermeintlich rationalen Berechtigungsnachweisen verknüpft. Die Sicht der Feldlinguistin auf Überzeugungen hingegen sei deskriptiv: In der Sicht von ausserhalb würden Objekte und Umstände mit den Überzeugungen der Einheimischen in einer Struktur verknüpft, deren konstitutive Relationen kausal seien.

Zweiter Schritt: Rorty teile dem Standpunkt von ausserhalb, dem deskriptiven, den 'entnotierenden' ('disquotational'²⁵) Gebrauch von 'wahr' zu.

Dritter Schritt: Von einem dritten Standpunkt, der den inneren und äusseren Standpunkt zu verbinden versuche, sei nach Rorty abzusehen.

„We must „abjure the possibility of a third way of seeing them – one which somehow combines the outside view and the inside view, the descriptive and the normative attitudes“ (p.345). [Footnote 22] The abjured third view is what Rorty earlier describes as „a confused attempt to be inside and outside the language-game at the same time“ (p.342).“ (McDowell 1996: 147)

Zwischenfazit: Das heisse aber implizit, dass man einerseits vom äusseren Standpunkt aus die Überzeugungen nicht unter die Normen der Nachprüfung ('process of

²⁴ Vgl. McDowell 1996: 146, Zitatverweis auf Rorty 1986. Richard Rorty war ein US-amerikanischer Philosoph (1931-2007).

²⁵ Vgl. McDowell 1996: 148, 150; McDowell weist auf einen strikten und erweiterten Sinn von Disquotation im Stile einer Wahrheitstheorie nach Tarski hin.

inquiry') bringen könne. Andererseits hiesse das aber auch, dass vom normativen inneren Standpunkt aus die kausalen Interaktionen der Personen mit den Objekten ihrer Überzeugungen nicht erfasst werden könnten.

„Rorty's remarks about disquotatation give the field linguist, the occupant of the outside point of view, responsibility for the question whether beliefs achieve truth in the sense of disquotability. The question whether a belief achieves disquotability is supposed to be descriptive as opposed to normative, and Rorty's picture keeps it apart from any question we address in our capacity as 'earnest seekers after truth' – in our efforts to be responsive to what we should like to think of as the norms of inquiry.“ (McDowell 1996: 150)

Vierter Schritt: Zwischen 'Disquotatation' und der allgemeinen Vorstellung 'die Sachen richtig hinkriegen' bestehe ein offensichtlicher Zusammenhang: Weil Schnee wirklich weiss sei, kriege man die Sachen richtig hin, wenn man seiner Überzeugung hinsichtlich Schnees mit „Schnee ist weiss“ Ausdruck gebe.

Fünfter Schritt: Da Rorty nun aber 'Disquotatation', und somit den Gebrauch von 'wahr' im Sinne von 'die Sachen richtig hinkriegen', dem deskriptiven Standpunkt zugewiesen habe, werde eine solche alltägliche Feststellung wie „Schnee ist weiss“ fragwürdig:

„The question whether a belief achieves disquotability is supposed to be descriptive as opposed to normative [...] But this severs what we want to think of as responsiveness to the norms of inquiry from any connection with that unproblematic notion of getting things right. And the effect is to make it unintelligible how it can be norms of inquiry that are in question.“ (McDowell 1996: 150)

Sechster Schritt: Rorty sei der Ansicht, dass man bloss *routinemässig* die Normen der Nachprüfung von der allgemeinen Vorstellung 'die Sachen richtig hinkriegen' trenne.

Siebter Schritt: Die Normen der Nachprüfung seien aber gerade deshalb normativ, so McDowell, weil für Resultate der Nachprüfung 'Disquotatation' die Norm sei. Mit anderen Worten: *Entnotierung im Sinne einer Dekodierung* ist die Norm für Nachprüfungen.

Fazit: Wenn nun die beiden Standpunkte getrennt würden und 'Disquotatation' dem deskriptiven Standpunkt zugeordnet werde, so werde es fraglich, wie unser Denken überhaupt Bezug zu unserer ganz normalen Welt haben könne.

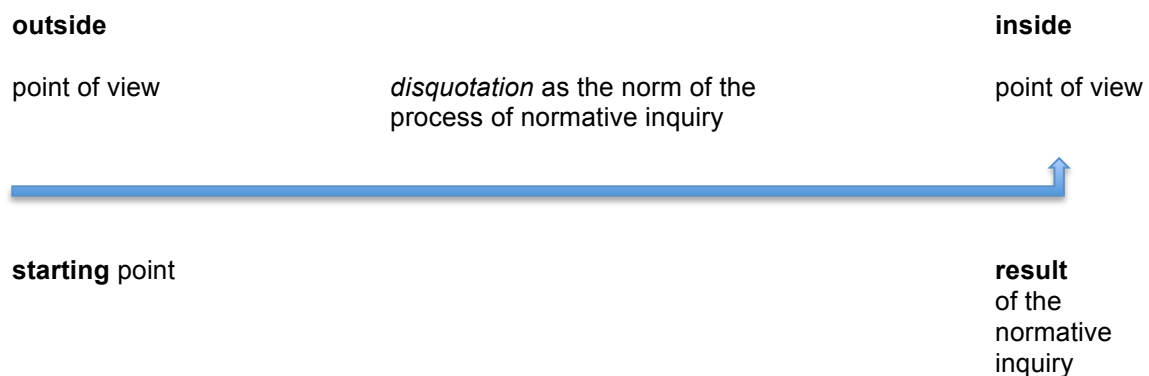
Diesen Kritikpunkt McDowells kann man sich auch vergegenwärtigen, wenn man sich anschaut, wie eine Davidsonsche Feldlinguistin vorgeht. Sie beginnt ihre radikale Interpretation einer Sprache mit Daten von vermeintlich sprachlichem Verhalten, das anfänglich kausal mit der Umgebung verknüpft ist. Das eventuell sprachliche Verhalten muss sich jedoch als interpretierbar erweisen: *Es muss ver-*

ständig in den Bereich der Gründe platzierbar sein. Das Ziel der Feldlinguistin ist nicht nur, diese kausalen Verbindungen zu kodifizieren, sondern auch, sich zu einem inneren Standpunkt vorzuarbeiten. Wenn sie in ihrer Arbeit erfolgreich ist, dann erfasst sie einige Normen, welche die von ihr untersuchte Sprache konstituieren:

„[...] the specific sense of when it is right to say what according to which that language game is played.“ (McDowell 1996: 152)

„[...] she finishes with a theory whose point is exactly that it is not from sideways on: a theory that enables her to capture some of her subjects' relations to the world from their own point of view, though in her terms rather than theirs.“ (McDowell 1996: 153)

Mit dem Begriff der 'Disquotation' nach McDowell kann man ausdrücken, dass man sich überhaupt einen Standpunkt verfügbar machen kann, der innerhalb eines Symbolsystems steht, worum es ja letztlich bei einem Perspektivenwechsel geht. Wenn aber der 'entnotierende' Gebrauch von 'wahr' dem Standpunkt von ausserhalb, dem deskriptiven, zugeordnet wird, dann wird der zentrale Punkt von 'Disquotation'_{McD} verpasst, nämlich die Entnotierung im Sinne einer Dekodierung.



(Eigene Darstellung)

Jedes Mal, wenn das Resultat einer Interpretation bei einem Perspektivenwechsel mittels der Methode der Disquotation nach McDowell als richtig erwiesen wird, zeigt sich, *dass die Sachen unter der Verwendung dieses spezifischen Symbolsystems richtig hingekriegt wurden* – dass also ein Standpunkt innerhalb dieses Symbolsystems verfügbar wurde.

2.4.5 Momente des Verstehens: Philosophische Erfahrungen

Was sind philosophische Erfahrungen? Oder anders gefragt: Wodurch zeichnen sich philosophische Erfahrungen aus? Was macht eine Erfahrung zu einer philosophischen und zum Beispiel nicht zu einer ästhetischen? Die Kurzantwort lautet: Der Vollzug des Übergangs von einem Knowing-how zu einem Knowing-why zeichnet

eine Erfahrung als eine philosophische aus. Mit anderen Worten: *Das Moment des Verstehens ist das Kennzeichen einer philosophischen Erfahrung.*

Dieser Kurzwort sei der Erfahrungsbegriff von McDowell zugrunde gelegt: Nach McDowell ist Erfahrung eine Weise, wie eine Person der Welt gegenüber offen ist. Ihm gemäss setzt Erfahrung ein begrifflich strukturiertes Auffassungsvermögen voraus, das heisst, Rezeptivität und Spontaneität (nach McDowell das Vermögen des Verstehens) kooperieren, wenn ein Mensch die Welt erfährt. Diese Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass die Rezeptivität bei ihrem Zusammenspiel mit der Spontaneität keinen begrifflich trennbaren Beitrag leistet. Das heisst, mit McDowell wird hier vorausgesetzt, dass die Menschen als Lebewesen das Potenzial haben, sich die *Umgebung* allmählich begrifflich zugänglich zu machen und dadurch eine *Welt-Anschauung* zu erwerben (vgl. McDowell 1996: 115–119). In diesem Zusammenhang sei auch an Kants Kurzformel: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant [1781] 1998: A51/B75) erinnert. Während des Erwachsen-Werdens werden die Menschen in eine Lebenswelt, in Sprachspiele, in eine gemeinsame Sprache eingeführt:

„Initiation into a language is initiation into a going conception of the layout of the space of reasons. That promises to make it intelligible how, beginning as mere animals, human beings mature into being at home in the space of reasons. On this view, a shared language is the primary medium of understanding.“ (McDowell 1996: 184)

Neuankömmlinge werden in die Praktiken der Gesellschaft eingeführt und lernen, an diesen teilzuhaben. Sie eignen sich über die Zeit hinweg ein Knowing-how, ein Handlungswissen, an. Der Erwerb von Knowing-why, ein Verstehen der Gründe, auf denen das Handlungswissen beruht, wird vielfach in ähnlichen Situationen angestossen; nämlich in Situationen, in denen das Handlungswissen ins Stocken gerät, also in Situationen, in denen man kleinere oder grössere Probleme zu lösen hat. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn man in Interaktionen auf Handlungspartner mit einem anderen 'Sinn für das Spiel' trifft. Bekannte andere Auslöser für Verstehensprozesse sind gemachte Fehler, kluge Fragen, Neugierde oder eine gewisse Unruhe des Nicht-Verstehens, ein gewisser Mangel an Orientierung.

Für rationale Lebewesen ist es charakteristisch, dass sie ansprechbar für Gründe sind. Wird hingegen etwas grundlos verlangt, dann fühlt sich das für die meisten unangenehm an, denn man will nachvollziehen, warum etwas so und nicht anders zu machen sei. Fragt man in der Praxis nach Gründen für ein Verhalten oder

Handeln, dann 'klinkt' man sich wie selbstverständlich in ein (eventuell vermeintlich) gemeinsames Symbol-, Normen- und Wertesystem ein, in den vorausgesetzt gemeinsam geteilten Bereich der Gründe.

Als kompetente Gesellschaftsmitglieder verfügen wir über einen 'alternativen Blickwinkel'. Wir wissen, was bei uns als Grund wofür gelten kann (Drittperson-Perspektive). Wir wissen, dass rationale Lebewesen sich eine Weltanschauung aneignen (Perspektivenwechsel). Wir wissen aber auch um unsere Selbstverantwortung (Erstperson-Perspektive). Diese impliziert nach McDowell eine 'standing obligation' in Bezug auf unser Denken sowie in Bezug auf den gemeinsam geteilten Bereich der Gründe. Revisionen des eigenen Überzeugungssystems oder Einbringen von Revisionsvorschlägen für den Bereich der Gründe bei wiederholt sperrigen Erfahrungen sind deshalb für rationale Lebewesen, laut McDowell, Pflicht.

Selbstkritik sowie konstruktive Kritik der allgemeinen Normativität setzen aber Selbstbewusstheit, Selbstreflexion sowie Reflexion der gesellschaftlichen Praktiken voraus. Mit anderen Worten, kompetente Gesellschaftsmitglieder verfügen über einen reflexiven Habitus. Dieser befähigt sie zu einer Erstperson- und einer Drittperson-Perspektive, zur 'standing obligation' und zum Einbringen kleinerer oder größerer Innovationsvorschläge. Erfahrene rationale Lebewesen zeichnen sich durch eine gut ausgebildete Subjektivität aus, die ihnen erlaubt, sich selbstbestimmt in der Welt und zu der Welt zu verhalten. Diese Subjektivität konnten sie sich in einer Lebenswelt, die ihrem Naturell als 'animal rationale' entsprach, aneignen. Momente des Verstehens, philosophische Erfahrungen, setzen Knowing-how, Herausforderungen, Handlungspartner und noch einiges mehr voraus, das nun weiter auseinandergefaltet werden soll.

2.5 Fragilität des Begründens (Georg Kohler)

Georg Kohler (1945*), ein Zürcher Philosoph, geht in seinem Aufsatz „Sokrates' Stachel oder: Warum wir in Rationalität verstrickt sind“ (Kohler 2012: 163-193) der Frage nach, warum uns eigentlich so viel daran liegt, unser Handeln und Denken rechtfertigen oder diesem mindestens den Schein einer gewissen Folgerichtigkeit verleihen zu können. Warum konnte das bloße Fragen Sokrates' bei seinen Gesprächspartnern Irritationen oder Blockaden auslösen?

In einem ersten Schritt zeigt Kohler in einer logisch-semanticen Analyse, dass der Begriff der Handlungsfähigkeit mitbeinhaltet, Handeln aus Gründen entstehen lassen und darüber Auskunft geben zu können. In einem zweiten Schritt deckt er anhand einer psychologisch-anthropologischen These auf, warum man sich der zuvor erörterten Handlungslogik normalerweise unterstellt. Diese beiden Schritte werden nun skizziert²⁶, um anschliessend Verbindungslinien zum Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus* unter folgendem Aspekt zu ziehen: Der Raum der Gründe bzw. die Räume der Gründe in unseren modernen Gesellschaften ist bzw. sind komplex. Selbstverständlich gewordene Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen sind unter solchen Umständen zentral für den Handlungsspielraum, der Gesellschaftsmitgliedern zur Verfügung steht.

2.5.1 Warum wir in Rationalität verstrickt sind

„Handeln i. e. S. vollzieht sich im Raum der Gründe. Die Regeln und Regulierungen, die diesen Raum konstituieren, sind vielfältiger, verschlungener und entsprechend unschärfer, als es auf den ersten Blick aussieht. Der Raum der Gründe ist aus ein paar Axiomen und wenigen Gesetzen nicht zu rekonstruieren. Einer nach dem Schachbrettmuster erbauten Stadt ähnelt er jedenfalls nie. Um sich in ihm zurechtfinden zu können, braucht es ebenso das Talent des Spurensuchers wie die Fähigkeit, neue Passagen zu entdecken oder aus Sackgassen mit – gelegentlich – verbotenen Tricks zu entkommen.“ (Kohler 2012: 192)

Handeln im engeren Sinn (i. e. S.) konzipiert Kohler als eine Antwort auf die praktische Frage 'Was soll ich tun? Was sollen wir tun?'. Ein Handelnder im engeren Sinn zeichnet sich durch zweierlei aus: Erstens kann er über seinen Handlungsvollzug Auskunft geben, das heisst, dieser wird bewusst vollzogen. Sein Tun ist nicht 'geistesabwesend', sein Handeln ist ein Selbstvollzug. Auch Routinehandeln, wie beispielsweise Autofahren, fällt normalerweise darunter:

„Damit etwas überhaupt Handeln i. e. S. ist, braucht es ein gewisses *auf die Aktivität selbst gerichtetes Bewusstsein*; ein Verhalten darf (selbst wenn es als solches ohne Mühe in ein explizit überlegtes, absichtliches Tun zu übersetzen wäre) *nicht gänzlich* 'geistesabwesend' ablaufen, soll es noch als (unmittelbares) *Handeln* beschreibbar sein.“ (Kohler 1988: 151 f.; vgl. auch 154-157)

Ein Handelnder im engeren Sinn weiss 'irgendwie', was bei seinem Tun geschieht, er verfügt über ein *knowing how* (Kohler 2012: 168), über Annahmen über sich und die Welt, er weiss mehr oder weniger genau, „dass dies Geschehen mit unseren Wünschen, Zwecken, Bedürfnissen, Geboten, Entscheidungen und Ähnlichem zusammenhängt“ (Kohler 2012: 168 f.). Dieses 'Irgendwie-Wissen' zeichnet sich da-

²⁶ Für eine ausführliche Darlegung vgl. Georg Kohler 1988.

durch aus, dass man eben darüber Auskunft geben, darüber reden kann. Kohler weist zudem darauf hin, dass es sich dabei nicht um ein theoretisches Wissen (*knowing that*; Kohler 2012: 168) handelt.

Zweitens vermag ein Handelnder im engeren Sinn seine Handlung zu kontrollieren. Dies kann beispielsweise durch das *Experiment der Unterbrechung* gezeigt werden:

„Wird ein Vollzug unterbrochen (ein Vollzug, von dem im übrigen nicht von vornherein klar zu sein braucht, ob er unmittelbares Handeln i. e. S. ist oder bloss Handeln i. A.), so hat das jedenfalls zur Konsequenz, dass das agierende Subjekt sogleich vor die Alternative gestellt und sofort an seine Handlungssituation erinnert wird: *Weitermachen oder Aufhören?* Zu beiden Varianten muss es in der Lage sein, sofern man es beim unterbrochenen bzw. beim als solchem bemerkten Vollzug nicht mit einem Zwangshandeln oder einem Reflex u. ä. zu tun hat.“ (Kohler 1988: 152 f.)

Ein Handelnder, der diese beiden Kriterien für Handeln im engeren Sinn erfüllt, ist damit immer schon in den Raum der Gründe platziert und ist buchstäblich verantwortlich für sein Tun. Wenn wir jemanden fragen, oder wenn wir gefragt werden „Warum hast du dies oder jenes getan?“, dann geben wir damit implizit zum Ausdruck, dass wir uns gegenseitig als Menschen wahrnehmen, dass wir die Perspektive des 'Miteinander-reden-und-gemeinsam-handeln-Könnens' eingenommen haben. Wir erwarten dann voneinander, dass wir Antwort erhalten, und zwar eine solche, die bei uns gilt, die allgemein anerkannt wird.

Handeln im engeren Sinn grenzt Kohler von (i) 'Handeln im allgemeinen Sinn' (i. A.) sowie von (ii) 'Zwangshandeln' ab: Unter ersterem ist ein Verhalten eines Lebewesens zu verstehen; das heisst, ein Subjekt, das die praktische Frage stellen kann, fehlt. Unter Zwangshandeln hingegen ist ein Handlungsvollzug zu verstehen, der sich gegen eine vom Subjekt selbst gegebene praktische Antwort durchsetzt. Das Handlungssubjekt erfährt sich als Objekt eines Prozesses, das heisst, etwas passiert ihm und mit ihm (vgl. Kohler 2012: 167, Anm. 1). Auf die Frage, warum es so gehandelt habe, könnte seine Antwort wie folgt lauten:

„Ich weiss zwar, dass es am besten wäre, X zu tun, ich also nicht Y tun sollte, aber ich kann meinem Wunsch, *dennoch* Y zu tun, nicht nicht nachgeben.“ (Kohler 2012: 181)

Es ist nun zentral in Kohlers Analyse, dass eine solche Antwort auf zwei grundsätzlich verschiedene Weisen verstanden werden kann: Einerseits als eine Antwort eines bewusst Handlungsunfähigen, der nicht mehr in der Lage ist, sein Verhalten entsprechend seinen eigenen Einsichten bzw. Vorstellungen über das praktisch Richtige zu regulieren. In diesem Fall wäre man mit einem Zwangshandeln konfrontiert. Andererseits könnte es aber auch sein, dass ein Handelnder mit einer

solchen Antwort zum Ausdruck gibt, dass er nicht mehr vollständig überzeugt ist, dass der Behauptungssatz „X zu tun, ist richtig“ gilt (vgl. Kohler 2012: 181). In einem solchen Fall hätte man es, wie Kohler später herausarbeiten wird, mit dem Phänomen des Rationalisierens zu tun. Mit McDowell könnte man zudem aber auch noch annehmen, wie später darzulegen sein wird, dass dieser Handelnde nicht mehr völlig vom Behauptungssatz „X zu tun, ist richtig“ überzeugt ist, weil er damit bereits wiederholt in ähnlichen Situationen in 'sperrige Erfahrungen' geraten ist.

Der Kern von Handeln im engeren Sinn besteht darin, dass dieses im Vorgriff auf seine Richtigkeit hin vollzogen wird. Es ist nämlich eine Antwort auf die Frage 'Was tun?'. Kohler geht (in der Tradition von Sokrates) von Folgendem aus:

„Niemand tut freiwillig bzw. absichtlich das, was er selber *nicht anders* als das für ihn Schlechtere bzw. Unrichtige zu beurteilen vermag. Wo nämlich dies geschieht, dass jemand mit vollem Bewusstsein gerade das tut, was er selber als das für ihn Schlechtere bzw. Unrichtige begreifen *muss*, gerät er in jenen offenen Selbstwiderspruch, der, wenn er andauert, seine Identität zerrüttet, indem er es ihm auch vor ihm selber absolut, d. h. logisch, unmöglich macht, sich weiterhin als freiwillig und absichtlich, d. h. als gemäß seinen rationalen Überlegungen Handelnden zu bestimmen.“ (Kohler 2012: 184 f.)

Die Antwort auf die praktische Frage 'Was tun?' kann nach Kohler auf folgende drei Weisen gegeben werden (Kohler 2012: 177): erstens durch einen Behauptungssatz (BS) „Es ist am besten bzw. richtig, X zu tun“, zweitens durch einen Absichts- oder Aufforderungssatz (AS) „Ich will bzw. werde X tun“, „Tue X!“ oder drittens durch den körperlichen, realen Vollzug von X. Wie diese drei Antwortmodalitäten zusammenhängen, analysiert Kohler in 'Handeln und Rechtfertigen. Untersuchungen zur Struktur der praktischen Rationalität' (Kohler 1988: 85-161) ausführlich. In dem hier diskutierten Aufsatz geht er hingegen nur der Frage nach, wie sich im Rahmen durchschnittlicher rationaler Lebensführung Einsicht (BS) und Absicht (AS) zueinander verhalten. Er legt dar, dass die Antworten, die ein Handlungssubjekt jeweils auf die praktische Frage gibt, für dieses – wie oben bereits zitiert – nicht zu unterschätzende Folgen haben. Er stellt in diesem Kontext, in einem zweiten Schritt, folgende psychologisch-anthropologische These auf:

„Im Zentrum steht daher nicht die Behauptung, all unser Tun sei auf völlig transparente, bewusste Entscheidungen zu reduzieren, sondern lediglich die These, dass Menschen ein prinzipielles, sehr starkes und folgenreiches Interesse daran haben, sich als selbstbestimmte Wesen zu erfahren und zu begreifen.“ (Kohler 2012: 165)

Anhand zweier Fälle veranschaulicht Kohler seine Position: Im Fall 1 bekunden der Behauptungssatz (BS) und der Absichtssatz (AS) das Gleiche: Der Handelnde beabsichtigt, das zu tun, was er für richtig hält. Im Fall 2 versucht der Handelnde den Be-

hauptungssatz (BS) „X zu tun, ist richtig“ irgendwie abzuschwächen, und zwar angesichts der anfallenden Kosten bei der Einlösung des Absichtssatzes (AS) „Ich will bzw. werde X tun“. Der Handelnde möchte in dieser konkreten Situation also nicht das tun, was er anfänglich in solchen Situationen zu tun für richtig gehalten hat. Er versucht vielmehr, seine ursprüngliche Einsicht etwas zu modifizieren, um seine frühere Behauptung (BS) und seine momentane Absicht (AS) einander anzupassen (vgl. Kohler 2012: 182).

Das Phänomen, dass wir normalerweise wollen, was wir sollen (Fall 1), erklärt Kohler mit unserem rationalen Selbsterhaltungsinteresse (SI). Demgemäss sind Menschen *animales rationales*, „weil Menschen 'triebentspezifiziert' und 'instinkt-schwach' sind, dafür aber ihre Rationalität einsetzen können und einsetzen müssen, wollen sie üblicherweise auch tun, was ihnen ihr Verstand zu tun empfiehlt“ (Kohler 2012: 182). Den Fall 2, das Phänomen des Rationalisierens, erläutert Kohler anhand unseres Selbst-Erhaltungsinteresses (SEI). Wenn Menschen merken, dass sich ihre Behauptungen und ihre Absichten zu widersprechen drohen, suchen sie nicht selten nach 'Ausreden'. Warum ist das so? Kohler führt an dieser Stelle die Idee eines *Primärinteresses* ein:

„Nämlich die Annahme, dass mit dem menschlichen Selbsterhaltungsstreben ein *ursprüngliches Streben nach Erhaltung des (oder als) Selbst verbunden ist*. Normalerweise unauffällig eingewoben ins humane Streben nach Überleben und Gut-Leben, das sich der menschlichen Rationalität bedient, wirkt immer ein eigenes spezifisches Interesse an der Identität des Handlungssubjekts.“ (Kohler 2012: 183)

Um sich im Raum der Gründe orientieren und bewegen zu können, ist man darauf angewiesen, sich als ein rationales Selbst zu erfahren und zu begreifen. Als Mensch kann und muss man aber auch fortwährend handeln. Die Handlungsfähigkeit ist für das Selbstverständnis zentral. Widerspricht man sich selbst mit dem Handeln, schwächt man das rationale Selbst und damit auch die eigene Handlungsfähigkeit. Wenn man versucht, sich in solchen Momenten mit 'guten' Gründen selbst zu beschwichtigen, so versucht man, Schaden zu begrenzen: Man versucht also, seine Ich-Identität zu schützen (vgl. Kohler 2012: 183, 184, 187).

Kohler weist ausserdem darauf hin, dass das Selbst-Erhaltungsinteresse (SEI) nur bedingt als Wahrheitsstreben zu verstehen sei. Rationalisierungen hätten die Funktion, das, was sie begründeten, als rational rechtfertigbar darzustellen und offene Selbstwidersprüche zu vermeiden. Denn nur manifeste Selbstwidersprüche hätten „die fatale Folge, das Subjekt in die lähmende Antinomie zwischen seinem

Anspruch auf rationale Selbstgestaltung und dem Wissen, solches gerade nicht mehr leisten zu können, zu manövrieren“ (Kohler 2012: 184).

Kohler folgend kann man fürs Erste die eingangs gestellte Frage wie folgt beantworten: Dem Menschen liegt sehr viel daran, sein Handeln und Denken rechtfertigen oder diesem mindestens den Schein einer gewissen Folgerichtigkeit verleihen zu können, weil man ein intaktes Selbst, eine intakte Ich-Identität / Subjektivität – im Raum der Gründe – braucht.

Mit McDowell wurde ausführlich dargestellt, dass die Menschen als *animales rationales* während ihrem Erwachsen-Werden in eine gemeinsame Sprache, in den Raum der Gründe, eingeführt wurden: Sie lernten, an den dort vonstattengehenden Praktiken teilzuhaben, indem sie deren Regeln kennenlernten. Als Erwachsene wissen sie dann, was in der Gesellschaft als Grund wofür gelten kann. Sowohl McDowell als auch Griffin machen aber auch darauf aufmerksam, dass der Raum der Gründe und die Sprache Defekte haben können und deshalb der kritischen Aufmerksamkeit bedürfen. Dazu Griffin wie folgt vorwegnehmend:

„We exercise our rationality through thought; thought of any complexity requires complex language; and language is a cultural artefact, and thus part of the causal network. It is what the cultural community devised to satisfy various human needs and to reflect its sense of importance. Each language has its own accidents of development, some happy and some unhappy. [...] But at any one time there remain distortions in our language of which we are unaware.“ (Griffin 2011: 154)

Hier sei nochmals an McDowells wiederholte Aufforderungen, selbstkritisch unterwegs zu sein, erinnert:

„In my first lecture (§5) I said that the faculty of spontaneity carries with it a standing obligation to reflect on the credentials of the putatively rational linkages that, at any time, one takes to govern the active business of adjusting one's world-view in response to experience. Ensuring that our empirical concepts and conceptions pass muster is ongoing and arduous work for the understanding. It requires patience and something like humility.“ (McDowell 1996: 40)

Wenn man in ähnlichen Situationen wiederholt in sperrige Erfahrungen gerät, dann rät McDowell, inne zu halten und das eigene Überzeugungssystem auf Schwachstellen hin zu überprüfen: Hat man falsche Behauptungen akzeptiert oder Einstellungen internalisiert, deren Hintergründe nur sehr diffus zugänglich sind, oder hat man sich allenfalls neue Praktiken angewöhnt, die sich mit älteren Überzeugungen schlecht vertragen oder diesen widersprechen? Wenn Teile (BS) unseres praktischen und theoretischen Wissens (Knowing-how, Knowing-why) wiederholt nicht 'durchgebracht', nicht verteidigt werden können, sich im Handeln nicht bewähren

können, nicht handlungsleitend sind, uns straucheln lassen – dann könnten das Hinweise sein, dass etwas mit diesem angeblichen Wissen nicht stimmt.

An dieser Stelle sind Welschs Konzepte der Subjektivität und der Transversalität hilfreich. Eine intakte Subjektivität sei auf eine gute Interaktion der Subjektanteile, auf deren Durchlässigkeit, also Transversalität, angewiesen. Subjektivität gehe, bildlich gesprochen, wie ein Band durch die verschiedenen Subjektkomponenten hindurch. Je nach deren Durchlässigkeit könne Subjektivität entwickelt und gestärkt werden. Welsch charakterisiert die Verfassung der Rationalität der Moderne, die gegenwärtige Situation im Raum der Gründe bzw. in den Räumen der Gründe, als „durch Strukturen konstitutioneller Unordentlichkeit geprägt“ (Welsch 1996: 613). Die Nagelprobe von Vernünftigkeit bestehe somit darin, ob sie mit dieser rationalen Unordentlichkeit zurechtzukommen vermöge oder nicht. Diese recht hohen Anforderungen an Vernunft würden sich aus der gegenwärtig gesteigerten externen wie internen Pluralität ergeben.

Im Eingangszitat (2.5.1.) umriss Kohler die Gestalt des Raums der Gründe unter anderem mit folgenden drei Bildern:

„Um sich in ihm zurechtfinden zu können, braucht es ebenso das Talent des Spurensuchers wie die Fähigkeit, neue Passagen zu entdecken oder aus Sackgassen mit – gelegentlich – verbotenen Tricks zu entkommen.“ (Kohler 2012: 192)

Wenn man sich wiederholt in ähnlichen Situationen in Rationalität verstrickt, dann wird es für das Selbst-Erhaltungsinteresse (SEI) zentral sein, dass man sich von dem sozialen Feld, auf dem man sich gerade bewegt, ein Bild machen kann. Spurensuchen wird dann zu einer Schlüsselkompetenz: Welche Regeln haben diejenigen, die diese Felder bis anhin 'bebaut' haben, gesetzt? Worum haben sie bis anhin 'gespielt'? Haben die hier eigentlich eine Sackgasse gebaut? Stimmt hier was mit den Begrifflichkeiten nicht? Was mache ich überhaupt auf diesem Feld? Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind zum Spurensuchen, aber auch zum Entdecken neuer Passagen im Raum der Gründe oder zum Bauen von Übergängen zwischen diesen Räumen, von Vorteil.

Ein reflexiver Habitus ist die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition einer Person, deren sie sich bis zu einem gewissen Grad bewusst ist. Dadurch kann sie sich entsprechend selbstbestimmt im Raum der Gründe bzw. in den Räumen der Gründe bewegen. Sie verfügt über eine gut ausgebildete Subjektivität. Letzteres bedeutet zwar nicht, dass sie sich in der gegenwärtigen 'konstitutionellen Unordentlichkeit' (vgl. Welsch 1996: 613) dieser Räume nicht in

Rationalität verstricken wird, aber es ist anzunehmen, dass sie sich leichter daraus befreien kann: Sie wurde gewahr, dass rationale Lebewesen ihre Lebenswelten kognitiv auf- und umbauen, unterschiedlich gestalten und sich dabei auch einmal in die Quere kommen können, sogar sich selbst als Person. Wahrscheinlich wird sie eigene und gewisse Lösungswege anderer kritisch prüfen, Bewährtes festhalten und gangbare Wege finden, wie sie die problematisierten Teile ihres Wissens (BS) und ihre Absichten umbauen, gestalten, für einander durchlässig machen kann, sodass ihr rationales Selbst dadurch gestärkt oder wenigstens nicht geschwächt wird.

McDowell folgend kann man in einem zweiten Schritt die eingangs gestellte Frage wie folgt beantworten: Einer Person liegt einerseits sehr viel daran, ihr Handeln und Denken rechtfertigen zu können, weil sie den Anteil an sperrigen Erfahrungen möglichst klein halten will, und weil sie ein möglichst intaktes Überzeugungssystem braucht, um handlungsstark bzw. handlungsfähig zu sein. Andererseits nimmt sie (meist implizit) damit auch die Verantwortung für einen möglichst intakten Raum der Gründe wahr; denn jede Generation wird bei ihrer Initiation in die gemeinsame Sprache in diesen Raum eingeführt. Deshalb liegt wahrscheinlich vielen von uns auch daran, dass der Raum der Gründe möglichst wenige Defekte aufweist.

Dank Welsch kann man sich zudem klar machen, warum man sich gegenwärtig des Öfteren in Rationalität verstrickt: Wir alle befinden uns zurzeit gesellschaftlich in einer Übergangsphase. Aktuelle Kulturen zeichnen sich vermehrt durch Mischungen aus. Dies führt unter anderem dazu, dass sowohl die externe (Lebenswelt) als auch die interne (Subjektivität) Pluralität allgemein zunimmt. Bildlich gesprochen heisst das, dass sich die Lebenswelten durchmischen, Lebensformen sind ineinander präsent, Räume der Gründe durchdringen sich, deren Rationalitätsnetze verwickeln sich und Handelnde verstricken sich – dann und wann – darin.

Handlungsfähigkeit zeigt sich nach Kohlers Ansatz darin, *dass* und *wie* jemand sein Verhalten gemäss Richtigkeitsannahmen zu steuern und zu realisieren vermag (vgl. Kohler 2012: 171). Der Raum der Gründe bzw. die Räume der Gründe in unseren modernen Gesellschaften sind herausfordernd. Selbstverständlich gewordene Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen sind unter solchen gesellschaftlichen Verhältnissen zentral für den verfügbaren Handlungsspielraum.

2.6 Normative Handlungsfähigkeit (James Griffin)

Mit der Analyse des Konzepts der normativen Handlungsfähigkeit von James Griffin, einem amerikanischen Philosophen (*1933), soll hier auch eine moralphilosophische Perspektive auf den Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus* untersucht werden. Unter anderem sollen die Richtigkeitsannahmen angeschaut werden, auf Grund derer Handlungsfähige ihr Handeln zu steuern und zu realisieren vermögen.

Unter normativer Handlungsfähigkeit versteht Griffin:

„[...] our capacity to choose and to pursue our conception of a worthwhile life“ (Griffin 2011: 45).

Die Fähigkeit, sich vorzustellen, wie es sein könnte, wenn zentrale Interessen von uns befriedigt würden – inklusive der Fähigkeit, diese Interessen auch zu verfolgen und teilweise zu verwirklichen – zeichnet nach Griffin ein charakteristisches menschliches Leben aus. Er vertritt den Standpunkt, dass normative Handlungsfähigkeit für alle so zentral sei, dass man dafür einen besonders starken Schutz in Anspruch nehme, den Schutz, den Menschenrechte gewährten. Entsprechend setzt er in seinem Werk 'On human rights', was ungefähr mit 'Von den Menschenrechten' zu übersetzen ist, normative Handlungsfähigkeit als Grundlage für die Begründung von Menschenrechten.

Zuerst wird nun Griffins Konzept der normativen Handlungsfähigkeit im Umriss (2.6.1) eingeführt, anschliessend dessen einzelne Komponenten (2.6.2; 2.6.3; 2.6.4). Dann folgen Griffins Kriterien, anhand derer er zwischen Interessen, die eine Grundlage für Menschenrechte bilden können und solchen, die dafür nicht hinreichend relevant sind, unterscheidet (2.6.5). Abschliessend werden wieder Verbindungslinien zum Konzept des *Reflexiven Habitus* aufgezeigt, so z. B. im Zusammenhang mit Autonomie_{Griffin}, verstanden als Fähigkeit des Verstehens und der Imagination, im Zusammenhang mit minimaler Ausrüstung und Transkulturalität bzw. der entsprechenden Übergangskompetenz sowie im Zusammenhang mit gewissen 'verkappten Feinden der Freiheit' als dem Mangel an Optionen.

2.6.1 Normative Handlungsfähigkeit

„To be an agent, in the fullest sense of which we are capable, one must (first) choose one's own path through life – that is, not be dominated or controlled by someone or something else (call it 'autonomy'). And (second) one's choice must be real; one must have at least a certain minimum education and information. And having chosen, one must then be able to act; that is, one must have at least the minimum provision of resources and capabilities that it takes (call all of this 'minimum provision'). And none of this is any

good if someone then blocks one; so (third) others must also not forcibly stop one from pursuing what one sees as a worthwhile life (call this 'liberty')." (Griffin 2011: 33)

Normative Handlungsfähigkeit setzt sich nach Griffin aus drei Komponenten zusammen: aus Autonomie, minimaler Ausstattung und Freiheit. Jede Komponente trägt ihren Teil zur Persönlichkeit ('personhood') eines Individuums bei. Jede Komponente der normativen Handlungsfähigkeit kann aber auch durch andere Personen graduell bedroht werden: Jemand kann wenig oder viel von seiner Autonomie, von seiner minimalen Ausstattung oder von seiner Freiheit verlieren:

„These degrees are determined by effect on one's personhood: for example a minor liberty is one the loss of which detracts from one's personhood to a fairly small extent; a major liberty is one the loss of which detracts from one's personhood substantially.“ (Griffin 2011: 81)

Als Beispiel einer Verletzung der Freiheit der amerikanischen Bürger führt Griffin das Verbot der amerikanischen Regierung an, Castros Kuba zu besuchen. Ein Verbot jeglicher Auslandsreisen wäre gravierender gewesen, noch drastischer aber ein Verbot aller Kontakte mit Personen im Ausland.

Die Handlungsfähigkeit erörtert Griffin in einem spannungsvollen Kontext. Die drei erwähnten Komponenten werden gleich einzeln eingeführt. Zuerst sei aber Griffins Konzept der Handlungsfähigkeit als solches etwas geschärft (vgl. Griffin 2011: 44–48). Dieses umfasst das Spektrum von Deliberation, Wählen, Handeln und Handlungsergebnis. Griffin verweist auf folgende vier Aspekte seines Konzepts:

Erstens betont er, dass sich Handlungsfähigkeit *graduell* zeige. So würden Kinder allmählich zu Handelnden, sie seien potenzielle Akteure. Oder Erwachsene unterschieden sich in ihren Kompetenzen, Werte zu reflektieren und/oder sie effizient umzusetzen. Griffin spricht von einer gewissen Schwelle, welche die grosse Mehrheit der erwachsenen Menschen zu überschreiten vermöge, um damit den Status von Handelnden zu erlangen.

Zweitens charakterisiert er die menschliche Handlungsfähigkeit als *normativ*. Ein Handelnder sei jemand, der selbst über seine Werte entscheide und versuche, diese auch umzusetzen. Er verfüge über die Fähigkeit, das Gute zu identifizieren. Er habe in einem gewissen Grad bewährte Vorstellungen darüber, was ein Leben besser oder schlechter werden lasse:

„The ideas are not, and should not be, about the whole shape of one's life; they are piecemeal and, to varying degrees, incomplete. [...] Further, it is characteristic of human beings that they do not choose their goals once and for all. People mature; their values change. Liberty is freedom to live this sort of continually evolving life.“ (Griffin 2011: 46 f.)

Ein Handelnder zeichne sich durch eine Konzeption eines erstrebenswerten Lebens aus, welche sich aber durchaus auch ändern könne.

Drittens ist es nach Griffin zentral, dass Handelnde nicht nur über die erwähnten *Fähigkeiten* verfügten, sondern sie auch *ausübten*:

„How, then, can education be a human right? It is a human right because it is necessary for the *exercise* of this sort of agency. The value behind human rights is not just the dignity of being able to be this sort of agent but also of being one. This sort, however, centres on our being able to form a conception of a worthwhile life and then pursue it; that is the source of its dignity.“ (Griffin 2011: 47)

Viertens beinhalte Handlungsfähigkeit den Aspekt, dass Handelnde, innerhalb eines gewissen Spektrums, ihre Fähigkeiten *erfolgreich* ausübten, dass es ihnen gelänge, etwas Gutes aus ihrem Leben zu machen:

„What is valuable in normative agency must also include actually being able to make something good of our lives. If normative agency did not often make possible that final stage of realization of our aims, it would lose a large part of its value.“ (Griffin 2008: 48)

Griffins Konzept der normativen Handlungsfähigkeit ist gehaltvoll:

„One's horizon must not be so low. We must know something about the options the world offers, or could offer with change that is well within human capacity to bring about.“ (Griffin 2011: 47)

2.6.2 Autonomie

Griffins Konzept der Autonomie ist im Kontext seiner Theorie der Menschenrechte zu verorten, und zwar als eine Komponente der normativen Handlungsfähigkeit. Letztere konzipiert Griffin in einem gewissen Sinne stufenartig: Die erste Stufe, die Stufe der Autonomie, bestehe darin, dass man Optionen bewerte und sich dadurch eine Vorstellung eines erstrebenswerten Lebens bilde. Zentral dabei sei, dass es sich bei diesen Bewertungen um selbstbestimmte Entscheidungen handle:

„Not every human decision is autonomous. Many decisions are effectively determined by outside influences; by unconscious drives largely shaped by others, by genetic abnormalities such as males with two Y-chromosomes, and so on. What is meant is a decision that results from one's exercising one's capacity to distinguish true values from false, good reasons from bad – in short, the decisions of a normative agent.“ (Griffin 2011: 150)

Eine paradigmatisch autonome Entscheidung bzw. Handlung hat nach Griffin folgende Form:

„[...] registering a value or disvalue and then taking action appropriate to it“ (Griffin 2011: 155).

Positive Werte sind gemäss Griffin zum Beispiel 'etwas mit seinem Leben erreichen', tiefe persönliche Beziehungen, das Verstehen von gewissen moralischen und

metaphysischen Angelegenheiten oder autonom und in Freiheit leben. Als Beispiele für negative Werte führt er Schmerz oder Unbehagen an.

In Griffins Konzeption von Autonomie ist autonomes Fehlverhalten möglich: Eine Person könne über die Fähigkeit der Autonomie verfügen, sie aber nicht anwenden. Wie zum Beispiel eine Person, die den Wert, 'etwas aus dem Leben zu machen' kennt und schätzt, aber aus irgendwelchen Gründen diesen Wert nicht umsetzt. Bei der Fähigkeit der Autonomie nach Griffin handelt es sich um eine Fähigkeit des Verstehens und der Imagination (vgl. Griffin 2011: 157).

Griffin unterscheidet in seiner Theorie der Menschenrechte im Weiteren zwischen Autonomie und Freiheit. Das Menschenrecht der Autonomie schütze unsere Fähigkeit, eine Konzeption eines erstrebenswerten Lebens zu formen. Das Menschenrecht der Freiheit garantiere hingegen, dass man diese Konzeption auch verfolgen könne. Autonomie und Freiheit hätten verschiedene Feinde. So seien Indoktrination, Gehirnwäsche, Dominanz, Manipulation, Konformität, Konventionalität, falsches Bewusstsein sowie gewisse Formen der Unreife Feinde der Autonomie. Zwang, Einschränkung sowie Mangel an Optionen wiederum seien Feinde der Freiheit.

2.6.3 Minimale Ausstattung

„And as mere subsistence – that is, keeping body and soul together – is too meagre to ensure normative agency, must not human rights guarantee also whatever leisure and education and access to the thought of others that are also necessary to being a normative agent?“ (Griffin 2011: 180)

Normative Handlungsfähigkeit setzt eine gewisse minimale Ausstattung voraus. Man braucht einen gewissen Grad an Gesundheit, gewisse physische und mentale Fähigkeiten, einen gewissen Umfang an Bildung und Informationen sowie Zugang zu anderen Normen- und Wertesystemen:

„And (second) one's choice must be real; one must have at least a certain minimum education and information. And having chosen, one must then be able to act; that is, one must have at least the minimum provision of resources and capabilities that it takes (call all of this 'minimum provision').“ (Griffin 2011: 33)

Der Status als normativ Handelnde ist gemäss Griffin eine Grundlage, auf welche sich Menschenrechte beziehen müssen. Menschen als Personen haben sich Fähigkeiten erworben, um Handlungen selbstbestimmt wählen und durchführen zu können. Das Letztere, die aktuelle Ausübung der normativen Handlungsfähigkeit,

gibt Griffin den Grund, das Menschenrecht der 'Minimalen Ausstattung' einzufordern. Es ist ein Recht auf das Leben selbst und auf gewisse unterstützende Güter als notwendige Bedingungen der Handlungsfähigkeit (vgl. Griffin 2008: 180).

Das Recht der 'Minimalen Ausstattung' können also alle Personen gegenüber allen anderen Personen geltend machen, da Menschenrechte universal sind. Gegen den Status der 'Minimalen Ausstattung' als Menschenrecht diskutiert Griffin drei Einwände: Wer genau hat die damit anfallenden Pflichten einzulösen? Haben Wohlfahrtsrechte ihre Grundlage nicht eher in der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft? Untergräbt ein solches Wohlfahrtsrecht und die damit anfallenden Steuerlasten nicht unser Recht auf Freiheit?

Nach Griffins Ansatz entspricht der Inhalt eines Menschenrechts dem Inhalt der entsprechenden Pflicht. Das heisst, was eine Partei einklagen kann, das fällt für eine andere Partei als Pflicht an (vgl. Griffin 2011: 108). Wohlfahrtsrechte werden im Allgemeinen als partikuläre Rechte, als Bürgerrechte, verstanden. Nur Mitglieder einer Gemeinschaft haben das Recht, von dieser Gemeinschaft eine gewisse Unterstützung einzufordern, und zwar auf Grund von Kooperation und Reziprozität, so zum Beispiel die Bürger eines Landes von ihrer Regierung. Menschenrechte sind aber universal. Also können Wohlfahrtsrechte nicht Menschenrechte sein. Griffin vertritt hingegen die Position, dass gewisse Wohlfahrtsrechte Menschenrechte seien, und zwar solche, die für den Erhalt des Status als normativ Handelnde notwendig seien. Er gesteht ein, dass gewisse Pflichtenträger für das Menschenrecht der 'Minimalen Ausstattung' identifizierbar sein müssten. Er weist in diesem Rahmen darauf hin, dass sich gegenwärtig Macht und Reichtum bei gewissen Ländern oder Gruppen von Ländern konzentrierten. Griffin scheint es deshalb gerechtfertigt, eine gewisse Pflichtenlast auf solche Regierungen zu legen (vgl. Griffin 2011: 109, 104). Weiter räumt er ein, dass es manchmal sehr schwierig sein könne, die Pflichtenträger zu spezifizieren. In diesem Zusammenhang diskutiert er das Beispiel der AIDS-Krise in Botswana und Südafrika (vgl. Griffin 2011: 105-107).

Griffins Standpunkt zu den beiden ersten Einwänden lautet zusammengefasst wie folgt: Gewisse Wohlfahrtsrechte sind Menschenrechte, da sie für den Erhalt des Status als normativ Handelnde notwendig sind. Für Menschenrechte kann gefordert werden, dass man Pflichtenträger identifizieren können muss, nicht aber, dass sie existieren. Es kann unter Umständen möglich sein, dass aktuell niemand in der Lage ist, gewisse Pflichten zu übernehmen. Trotzdem macht es Sinn, Pflichtenträger für

einen späteren Zeitpunkt zu spezifizieren. Zudem gelten nach Griffin zwei Vorbehaltsklauseln, die Pflichten eingrenzen, nämlich erstens das Prinzip 'Sollen impliziert Können' und zweitens die Berücksichtigung eines bestimmten Bereichs von 'erlaubter Parteilichkeit' (vgl. Griffin 2011: 98-101). Das heisst, es gibt Grenzen des menschlichen Verstehens und der menschlichen Motivation. Die Anforderungen eines Wohlfahrtsprogramms müssen sich an die Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder anpassen und jedermann hat das Recht, gewisse zentrale Zwecke seines Lebens prioritär zu verfolgen sowie das Wohl von ihm nahestehenden Personen bevorzugt zu fördern.

Griffin gibt ein Kriterium für eine einforderbare 'Minimale Ausstattung' an:

„[...] the cut-off point is when the proximate necessary conditions for normative agency are met. That point will be higher than mere subsistence but lower than levels of well-being characteristic of rich contemporary societies.“ (Griffin 2011: 183).

Zum dritten Einwand, dass die Finanzierung der eingeforderten 'Minimalen Ausstattung' bzw. die anfallenden Steuerlasten das Recht der Freiheit beeinträchtigen, nimmt Griffin wie folgt Stellung:

„One violates someone's liberty only by stopping that person from pursuing what that person sees as a valuable life.“ (Griffin 2011: 179)

Steuern, die auf das Einkommen erhoben und für Wohlfahrtsprogramme in dem oben erwähnten Rahmen eingesetzt würden, verletzen das Freiheitsrecht nicht.

2.6.4 Freiheit

Griffin vertritt in 'On human rights', im Gegensatz beispielsweise zu Thomas Hobbes, John Locke, Jeremy Bentham, John Stuart Mill oder Isaiah Berlin (vgl. Griffin 2011: 159, Fussnote 1), eine enge Konzeption von Freiheit:

„What I mean by 'liberty' is freedom to pursue one's conception of a worthwhile life; [...].“ (Griffin 2011: 61)

Menschenrechte schützen nach Griffins Ansatz die normative Handlungsfähigkeit, und zwar sowohl die Fähigkeit als solche, als auch deren Ausübung. In Bezug auf die dritte Komponente der normativen Handlungsfähigkeit, in Bezug auf Freiheit, bedeutet das Folgendes: Mit dem Recht auf Freiheit wird das Verfolgen, nicht aber die Realisierung der Konzeption eines erstrebenswerten Lebens garantiert. Man soll als normativ Handelnde tätig sein können, hat jedoch keinen rechtlichen Anspruch auf ein erfülltes, blühendes Leben. Das Recht auf Freiheit

muss zudem mit demjenigen aller anderen normativ Handelnden vereinbar sein (vgl. Griffin 2011: 98, 160).

Das Freiheitsrecht_{Griffin} wird nicht verletzt, wenn die Optionen auf Grund einer kargen Natur, auf Grund von Naturereignissen oder von ökonomischen oder sozialen Ereignissen, die nicht unter menschlicher Kontrolle sind, eingeschränkt werden. Normativ Handelnden wird auch zugemutet, eventuell alternative Konzeptionen eines erstrebenswerten Lebens zu verfolgen, wenn die gewählte in einer Gesellschaft zeitweise nicht realisierbar ist.

Gemäss Griffin hat das Recht der Freiheit eine negative sowie eine positive Seite:

„By the negative side to liberty I mean the duties it generates not to interfere; by the positive side I mean the duties it may also generate to do something that benefits others.“
(Griffin 2011: 303, Fussnote 4)

Wenn man sich nicht in die Angelegenheiten von anderen normativ Handelnden einmischt, dann wird man zumindest den negativen Pflichten, die aus dem Freiheitsrecht entstehen, gerecht. Den positiven Pflichten nachzukommen, kann unter Umständen schwieriger sein. Zudem ist die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Freiheitsrechten nicht immer trennscharf zu ziehen. Griffin spricht in diesem Zusammenhang von primären und sekundären Pflichten: Die Freiheit von anderen zu respektieren, ist unsere primäre Pflicht, sie in gewissen Fällen zu schützen, eine sekundäre. Primäre Pflichten sind korrelativ zu den Rechten. Sekundäre Pflichten sind Auflagen, wie zum Beispiel die Menschenrechte voranzubringen oder deren Einhaltung zu überwachen.

Feinde der Freiheit sind, wie in 2.6.2 bereits erwähnt, Zwang, Einschränkungen und Mangel an Optionen. Eine Person kann eine andere physisch zwingen, sie kann sie durch ihre bloße Präsenz einschüchtern oder zur Selbstzensur veranlassen. Soziale Missbilligung kann das Handeln einschränken. Weniger offensichtlich sind Hindernisse, die durch bewusst erzeugten Mangel an Optionen geschaffen werden. Eltern können ihre Kinder bewusst in einer abgeschirmten Umgebung aufwachsen lassen, um dadurch zu verhindern, dass diese ihre eigenen Konzeptionen eines erstrebenswerten Lebens entwickeln, die ihren Vorstellungen nicht entsprechen, so zum Beispiel der Berufswunsch Wissenschaftler, Maler, Poet, Komponist oder Philosoph zu werden. Solche Eltern verletzen Griffin zufolge die Freiheitsrechte ihrer Kinder.

Gewöhnlich sind aber Freiheitseinschränkungen, mit denen wir uns konfrontiert sehen, gemischter Natur: teils naturgemacht, teils menschengemacht.

„One's long-established culture might itself limit one's options, without intentional action on the part of anyone now living. [...] Still a culture typically includes prohibitions and requirements that, if not imposed by the present generation, could still be eased or abolished by it.“ (Griffin 2011: 161)

Pierre Bourdieu brachte das im ersten Satz zitierte Phänomen im Buchtitel 'Der Tote packt den Lebenden' (Bourdieu 1997a) anschaulich auf den Punkt.

2.6.5 Grundlegende menschliche Interessen

Gewisse fundamentale menschliche Interessen bilden nach Griffin eine der Grundlagen der Menschenrechte. 'Interesse' gebraucht er im Sinne von 'was zum eigenen Vorteil ist' (vgl. Griffin 2011: 111, 114, 121). Rechte, insbesondere Menschenrechte, gewähren einen starken Schutz und benötigen deshalb etwas besonders Wertvolles, das diesen Schutz und die entsprechenden Einschränkungen (Pflichten) rechtfertigt. Das Vermeiden von Schmerz wäre zum Beispiel ein solches menschliches Grundinteresse. Aber auch das Streben nach Autonomie oder Freiheit:

„I single out functioning human agents via notions such as their autonomy and liberty, and I choose those features precisely because they are especially important human interests. It is only because they are especially important interests that rights can be derived from them; [...]“ (Griffin 2011: 35)

Griffin vertritt zudem einen weitreichenden Naturalismus ('expansive naturalism'), der dadurch charakterisiert werden kann, dass er grundlegende menschliche Interessen als Merkmale ('features') der Welt konzipiert. Grundlegende menschliche Interessen sowie Ereignisse, in denen diesen Interessen nachgekommen wird oder nicht, sind in seinem Begriff von der Natur enthalten (vgl. Griffin 2011: 35 f.).

Gewisse Werte sind nach Griffin Fakta:

„I did not argue for the reality of prudential values, but only for their factuality; judgements about human interests, I concluded, can be true or false in the way that judgements about an ointment's being soothing can be.“ (Griffin 2011: 136)

Für seine Position argumentiert er zuerst mit Wittgenstein (vgl. Griffin 2011: 113), anschließend mit einem sogenannten Perzeptionsmodell²⁷: Ein Wort hat nur Bedeutung, weil es für seinen Gebrauch Regeln gibt, die festlegen, ob das Wort korrekt gebraucht wird oder nicht. Diese Regeln können letztlich nur zufriedenstellend ver-

²⁷ Der Prägnanz halber sind die folgenden beiden Argumentationslinien Griffins nicht in indirekter Rede gefasst.

standen werden, wenn sie als Teil von geteilten Praktiken einer Gemeinschaft aufgefasst werden. Diese geteilten Praktiken wiederum sind nur möglich auf Grund von geteilten Überzeugungen, Interessen, Dispositionen, Sinn für Wichtiges – auf Grund von geteilten Lebensformen. Mit anderen Worten:

„Certain values are part of the necessary conditions for our language, which sets for us the bounds of intelligibility.“ (Griffin 2011: 113)

Ohne die Annahme, dass es bei diesen Praktiken um etwas geht, ohne die Annahme von gewissen Werten, kann man die Regeln, durch die die Wörter Bedeutung erlangen, und damit Sprache und Rationalität mitermöglichen, nicht verständlich machen.

Neben den Interessen und den entsprechenden Werten, die Sprache mitermöglichen, diskutiert Griffin solche, die ein Leben bereichern können, wie zum Beispiel gewisse Leistungen, die dem Leben Gewicht verleihen, tiefe persönliche Beziehungen, das Verstehen von gewissen moralischen und metaphysischen Angelegenheiten oder Autonomie und Freiheit. Solche Interessen haben nach Griffin gemeinsam, dass sie nicht nur ein partikuläres Wollen äussern, sondern ein Wollen, das mit Werten verknüpft ist:

„For me to see anything enhancing my life, I must see it as enhancing life in a generally intelligible way, in a way that pertains to *human* life and not just to my particular life.“ (Griffin 2011: 114)

Damit etwas als wertvoll gelten kann, so Griffin, muss es allgemein für Menschen erstrebenswert sein: Es muss sich auf ein allgemein menschliches Interesse gründen können. Solche Interessen sind nach Griffin Teil der menschlichen Natur, und zwar nicht bloss so, wie die menschliche Natur gerade gesellschaftlich aufgefasst wird.

Griffin argumentiert für seine Position, wie angekündigt, auch mit einer Variante eines sogenannten Perzeptionsmodells (vgl. Griffin 2011: 118). Bei diesem wird von einer gewissen Art der Sensitivität für Vorgänge in der Welt ausgegangen. Ein solcher Vorgang kann zum Beispiel ein Ereignis sein, bei dem einem grundlegenden menschlichen Interesse entsprochen wird:

„'Recognition', in this appropriately impure sense [recognition and reaction are merged (Griffin 2011: 121); Anmerkung der Autorin], is meant to be a kind of sensitivity to something in the world. [...] A full account of deliberating about human interests suggests that in the right conditions we are sensitive to certain things' making life go better.“ (Griffin 2011: 118 f.)

Um das Perzeptionsmodell bzw. seine Erklärungskraft zu veranschaulichen, weist Griffin einerseits auf Personen hin, denen Werte wichtig wurden, ohne dass diese ihnen vermittelt worden waren. Solche Personen sind gemäss dem Perzeptions-

modell auf etwas gestossen, sie wurden auf etwas aufmerksam, das charakteristisch für menschliches Leben ist. Andererseits verweist er auf Personen, die aus verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründen stammten und trotzdem zu übereinstimmenden Überzeugungen gelangten.

Nach Griffins Position können Urteile über grundlegende menschliche Interessen korrekt oder inkorrekt sein. Er geht davon aus, dass eine Aussage bezüglich 'meeting an interest' und eine Aussage bezüglich 'soothing an irritation' ähnlich zu verstehen sind:

„An ointment, say soothes an irritation and an irritation is in the general class of pains and discomforts, which are cases of disvalues.“ (Griffin 2011: 120)

Wenn einem grundlegenden menschlichen Interesse nachgekommen wird, sind laut Griffin ebenfalls Werte im Spiel: Nach seinem Ansatz sind allgemein menschliche Interessen Teil der menschlichen Natur. Wenn ein solches Interesse nicht befriedigt wird, bemerkt man das zum Beispiel in Form von Unzufriedenheit oder Leere. Andernfalls, wenn einem solchen Interesse nachgekommen wird, dann kommt es zu gewissen Entsprechungen. Dies kann man fürs Erste wie folgt verständlich machen:

„We think of something's being soothing and something's meeting an interest as both being, to put it in rough, intuitive language, not properties *in* objects but properties *of* objects, properties that relate to the objects' interaction with other things.“ (Griffin 2011: 120)

In den Interaktionen mit der Welt kann man erfahren, dass gewisse Dinge, genauer gesagt, dass gewisse Bezüge vorteilhaft sind, da diese das Leben grundlegend bereichern. In solchen Interaktionen wird man gewahr, dass gewissen zentralen menschlichen Interessen entsprochen wurde, dass allgemein menschliche Bedürfnisse gestillt wurden.

Nach Griffins Ansatz haben die Menschenrechte ihre Grundlage in der Fähigkeit, eine Konzeption eines erstrebenswerten Lebens zu wählen und zu verfolgen: Menschen sind fähig, sich vorzustellen, wie es sein könnte, wenn zentrale Interessen befriedigt würden. Sie sind auch fähig, unter gewissen gesellschaftlichen Voraussetzungen, Vorstellungen in einem gewissen Grade Wirklichkeit werden zu lassen. Das zeichnet laut Griffin gerade ein charakteristisches menschliches Leben aus. Nun ist es aber bekanntlich auch so, dass diese Fähigkeiten in einem langjährigen und zeitweise mühsamen Prozess erworben und erhalten werden müssen. Zudem benötigen die Menschen dazu ein spezifisches, anspruchsvolles Umfeld: Sie sind auf eine kommunikativ-kooperative Praxis angewiesen.

In modernen multikulturellen Gesellschaften ist eine zentrale Bedingung für den Erwerb einer normativen Handlungsfähigkeit inhärent gegeben bzw. erfüllt. Zahlreiche Lebensformen konkurrieren sich und sie bieten unterschiedliche Lösungen für die Gestaltung zentraler Lebensbereiche an. Gesellschaftsmitglieder werden des Öfteren in ihrem Alltag herausgefordert, pragmatisch Übergänge in ihren (kulturellen) Interaktionen zu schaffen, genauer gesagt, ihre Autonomie^{Griffin} und ihre Freiheit^{Griffin} unter Beweis zu stellen.

Die Fähigkeiten, andere und sich selbst in diesen Übergangszonen zu verstehen, mit sperrigen Erfahrungen umzugehen und sie mehr oder weniger konstruktiv aufzulösen, werden so zu Schlüsselkompetenzen. Je früher und häufiger man sich in solchen Interaktionen üben kann, umso selbstverständlicher wird der Umgang mit sperrigen Erfahrungen, umso vernetzter, differenzierter, wahrscheinlich reflexiver wird der Habitus. Umgekehrt ist aber auch anzunehmen, dass je später und spärlicher man sich in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Übergangsbereichen konstruktiv zu bewegen übt, umso diffuser und schwerer passierbar werden sie der oder dem Übenden erscheinen. Unter den letzteren Voraussetzungen wird die Vielfalt der gesellschaftlichen Lebensformen wohl kaum als eine Bereicherung an Optionen wahrgenommen.

Mit anderen Worten, in unseren modernen multikulturellen Gesellschaften ist eine minimale und frühe Ausstattung an praxiserprobter Übergangskompetenz zentral für das Mitspielen-Können auf sozialen Feldern. Fehlt einem Letztere, wird man sich mehr oder weniger freiwillig den eigenen Handlungsspielraum beschränken.

Bevor nun in 2.7 quer durch sieben Themenfelder hindurch Verbindungslinien zwischen dem Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen und dem Verstehen seiner selbst, des Neben-, Gegen- und Miteinanders gezogen werden, soll der aktuelle Stand der Untersuchung wieder kurz zusammengefasst und das abschließende Vorgehen ins Blickfeld genommen werden.

Zu Beginn wurden die impliziten Bedingungen für eine Mitgliedschaft in modernen Gesellschaften dargelegt: ein Praxis-Sinn (präreflexiver Habitus) beziehungsweise Rollenkompetenz (2.1; 2.2). Dann waren Handlungsdeterminanten, mit denen Gesellschaftsmitglieder im Alltag oft unbemerkt zu rechnen haben, im Kontext des Forschungsgegenstandes *Reflexiver Habitus* andiskutiert worden (2.3). Anschließend wurde die Transformation des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus

genauer betrachtet (2.4). Dabei wurde erkannt, dass ein reflexiver Habitus einem zwar nicht vor Verstrickungen in Rationalität bewahren kann, einem aber beim Auflösen dieser durchaus nützlich sein kann (2.5). Zudem wurde offensichtlich, dass ein reflexiver Habitus grundlegend für den Erwerb einer normativen Handlungsfähigkeit ist (2.6).

In den beiden nächsten Unterkapiteln werden nun, unter der Perspektive des gesellschaftlichen Zusammenhalts in einer transkulturellen Wirklichkeit, das Mitgestalten-Können von Beziehungsformen (2.7) sowie der dadurch sich eröffnende Handlungsspielraum (2.8) thematisiert.

2.7 Gesellschaftliche Kohäsion

„Verschiedene akademische und politische Akteurinnen und Akteure betonen in ihren Definitionen zwar unterschiedliche Aspekte von sozialer Kohäsion; gleichwohl gibt es augenfällig einige Überschneidungen, die den Kerngehalt des Begriffs der Kohäsion zunächst auf sechs Aspekte eingrenzen lassen: Soziale Beziehungen, Verbundenheit, Gemeinwohlorientierung, geteilte Werte, Gleichheit/Ungleichheit, objektive und subjektive Lebensqualität.“ (Schiefer/Noll/Delhey/Boehnke 2012: 16)

In der Studie *Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick* stellen David Schiefer, Jolanda van der Noll, Jan Delhey und Klaus Boehnke einen ersten Überblick über den aktuellen Stand der Kohäsionsforschung zur Verfügung (Schiefer/Noll/Delhey/Boehnke 2012: 17; siehe Anhang: 7.3, Abb.1). Dabei werden die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte gemäss den oben zitierten Kerngehalten des Begriffs der Kohäsion in drei Perspektiven gruppiert, nämlich in eine relationale, in eine ideelle und in eine distributive.

Für den vorliegenden Rahmen wird jedoch, mit Georg Simmel (1858-1918), einem deutschen Philosophen und Soziologen, auf den relationalen Gesichtspunkt von gesellschaftlichem Zusammenhalt begrenzt. Diese Perspektive wird aber unumgänglich sowohl gewisse ideelle als auch distributive Momente mit sich bringen. Es sei darum kurz an Simmels Gesellschaftsbegriff erinnert, der folgende zwei Bedeutungen hat:

„Sie [die Gesellschaft; Anmerkung der Autorin] ist einmal der Komplex vergesellschafteter Individuen, das gesellschaftlich geformte Menschenmaterial, wie es die ganze historische Wirklichkeit ausmacht. Dann aber ist 'Gesellschaft' auch die Summe jener Beziehungsformen, vermöge derer aus den Individuen eben die Gesellschaft im ersten Sinne wird.“ (Simmel [1908] 1992: 23)

Die Beziehungsformen, die Menschen zu einer Gesellschaft werden lassen, stehen in diesem Kapitel im Fokus, genauer gesagt, deren inhärente sozialintegrative Kraft. Zuerst stehen soziale Beziehungen unter dem Blickwinkel ihrer graduellen Öffnung bzw. Schliessung im Zentrum der Aufmerksamkeit (2.7.1 *Soziale Schliessung*). Anschliessend werden drei Weisen betrachtet, wie Handlungen koordiniert werden können (2.7.2 *Handlungskordinierung*). Sets von Handlungen können sich zu Praktiken verdichten, Ensembles von Praktiken wiederum zu Lebensformen. In 2.7.3 *Lebensformen als normativ verfasste Problemlösungsstrategien* wird gefragt, inwiefern tradierte Beziehungsformen kritisiert werden können, dürfen und/oder sollen. Unter den aktuellen Verhältnissen in unseren modernen Gesellschaften bilden sich Beziehungsformen heraus, die sich vermehrt durch Mischungen auszeichnen. In den beiden Abschnitten 2.7.4 *Übergänge: Transkulturalität* und 2.7.5 *Übergänge: Transversalität und Subjektivität* werden die Herausforderungen, die solche Beziehungsformen an uns als 'Gesellschaft' sowie an uns in unserem 'Subjektsein' stellen, dargelegt. Normen sind allgemein für Beziehungen, auch für die Selbstbeziehung, zentral. In 2.7.6 *Normen- und Wertesysteme: Persönliche und soziale Normen* werden deshalb soziale wie persönliche Normen im Zusammenhang mit dem Einfluss von Werten auf Praktiken untersucht. Abschliessend, in 2.7.7 *Zwei kommunikative Kreisläufe*, werden zwei Kreisprozesse verfolgt und es wird versucht, ein Bild von den Beziehungsformen, die diese Prozesse ermöglichen, sichtbar zu machen.

Insgesamt sollen in diesen Darlegungen ein Ein- und Ausblick in die Dichte der mannigfaltigen Verbindungslinien zwischen dem Erwerb und Erhalt eines reflexiven Habitus und den gesellschaftlichen Beziehungsformen ermöglicht werden.

2.7.1 Soziale Schliessung (Parkin, Collins, Steinert, Hartmann, Vester, Habermas)

Das Konzept der sozialen Schliessung ist eine Weiterentwicklung der Begriffe der offenen und der geschlossenen sozialen Beziehung des deutschen Soziologen Max Weber (1864-1920): Laut Weber steht eine offene soziale Beziehung jeder Person offen, die in der Lage und geneigt ist, daran zu partizipieren. Die Teilnahme an einer geschlossenen sozialen Beziehung hingegen wird beschränkt und an bestimmte Bedingungen geknüpft. Letztere charakterisiert sich dadurch, dass sie den Beteiligten bestimmte Ressourcen monopolisiert: Aus traditionellen, affektuellen,

wert- oder zweckrationalen Gründen begrenzen soziale Gruppen den Zugang zu ihrer Gemeinschaft. Dadurch sollen eigene Interessen besser verfolgt und/oder Vorteile in Konkurrenzsituationen erzielt werden können (vgl. Weber [1922] 1980: 23).

Auch in der gegenwärtigen Soziologie wird mit dem Konzept der sozialen Schliessung üblicherweise das Phänomen erfasst, dass eine soziale Gruppe versucht, Ressourcen zu monopolisieren, um sich damit Vorteile zu verschaffen bzw. um damit Konkurrenz zu minimieren.

Darum soll nun zuerst das Phänomen der sozialen Schliessung anhand der Beiträge von Parkin, Collins und Steinert charakterisiert werden. Anschliessend sei an drei Beispielen aus Beiträgen von Collins, Hartmann und Vester veranschaulicht, wie Bildung sowohl für soziale Schliessung wie Öffnung eingesetzt wird. Mit einem Input von Habermas wird zum Schluss darauf hingewiesen, wie mehr Transparenz in Bezug auf soziale Schliessung gewonnen werden könnte.

Um soziale Felder zu schliessen, werden unterschiedliche Strategien verwendet. Parkin unterscheidet in seiner Theorie der sozialen Schliessung zwei konzeptionelle Kategorien von Strategien: Exklusion und Usurpation (Parkin 2004: 45-65). Er weist darauf hin, dass soziale Gruppen Strategien auch kombinieren: So kann eine soziale Gruppe eine andere vom Zugang zu Ressourcen exkludieren und sich diese damit unterordnen. Zugleich kann sie aber Ressourcen einer anderen Gruppe usurpieren, der sie somit untergeordnet ist. Nach Collins sind zum Beispiel Bildungszertifikate ein wirksames Mittel, um den Zugang zu Berufsfeldern zu kontrollieren (Collins 2004: 67-85). Bildung ist aber auch ein Mittel, um sich kulturelles Kapital anzueignen. Ob sich aber soziale Felder durch Letzteres öffnen lassen, hängt ebenfalls damit zusammen, ob Akteurinnen oder Akteure 'dazu passen', ob sie 'ausgewählt' werden. Diesen Aspekt der sozialen Schliessung, Kooptation, skizziert Steinert wie folgt:

„Natürlich kann man mögliche Mitbewerber zur Seite drücken, aber dann muss man den Kriterien der Aufnahme entsprechen, die 'von oben' aufgestellt und überprüft werden. Es ist gut dokumentiert, dass man für den Aufstieg in die herrschende Klasse eine vermittelnde Person braucht, von den Soziologen 'Mentor' genannt (vgl. Palgi 2000).“ (Steinert 2004: 201)

Ein solcher Mentor übernimmt einerseits gegenüber seiner Gruppe eine gewisse Garantie für das neue Mitglied, andererseits übernimmt er gegenüber diesem eine gewisse Sozialisationsaufgabe.

Gemäss Steinert ist soziale Schliessung als dynamischer Prozess und Konflikt zu verstehen, in dem der Zugang zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen umkämpft und damit verändert werden kann. Er konzipiert Ausschluss als graduell, „als kontinuierliche und nicht als alternative Variable (mit nur zwei Zuständen: drinnen – draussen)“ (Steinert 2004: 197). Nach seinem Ansatz ist das Gegenteil von Ausschluss nicht Integration, sondern Partizipation. In dem Masse, wie eine Person an den gesellschaftlich hervorgebrachten Praktiken teilnehmen kann, in dem Masse ist sie nicht sozial ausgeschlossen. Oder mit Steinerts Worten:

„Die grundlegende Dimension von sozialer Ungleichheit, deren Strukturen und deren Merkmale in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich sein können, ist Partizipation.“ (Steinert 2004: 199)

Die Teilhabe an den verschiedenen Ressourcen, an der sozialen Infrastruktur einer Gesellschaft, ist nach Steinerts Perspektive als stufenartig angeordnet zu verstehen, und zwar nach Dringlichkeit und Aufschiebbarkeit. Wenn einmal die grundlegende Versorgung mit Nahrung und Unterkunft gewährleistet ist, erhält man Raum, um sich für die eigene Entwicklung und die der Lebenswelt zu kümmern. Umgekehrt sichern normalerweise 'höherstufige' Ressourcen, wie zum Beispiel Sozialversicherungen, den Zugang zu Dingen des einfachen Überlebens.

„So verstanden ist soziale Ausschluss in einem fein abgestuften Ausmass und in qualitativ verschiedenen Mustern möglich. Viele Menschen sind (was man zum Mass der demokratischen Verfasstheit einer Gesellschaft machen könnte) nur geringfügig an der Gestaltung der Zukunft dieser Gesellschaft beteiligt.“ (Steinert 2004: 198)

Im Abschnitt 2.1.2, 'Ein Sinn für das Spiel', wurde gezeigt, dass man sich in der Praxis einen Praxis-Sinn erwirbt, der es ermöglicht, kompetent an den verschiedenen gesellschaftlichen Praktiken teilzuhaben. Je nach den unterschiedlichen sozialen Feldern, zu denen man Zugang hat, formt sich nebenbei beim alltäglichen gemeinsamen Zusammenhandeln ein 'Sinn für das Spiel'. In diesem Zusammenhang ist Collins Analyse der Ausbildung als einer Form eines 'natürlichen Rituals' aufschlussreich (vgl. Collins 2004: 80-84). 'Natürliche' Rituale unterscheiden sich von formalen dadurch, dass sie ohne explizit zeremonielle Absicht vollzogen werden. Formale wie 'natürliche' Rituale weisen laut Collins aber folgende gemeinsame Strukturkomponenten auf: (i) die Versammlung einer Gruppe, (ii) ein gemeinsames Zentrum der Aufmerksamkeit, (iii) die Erzeugung einer gemeinsamen Stimmung und (iv) die symbolische Bedeutung des Inhalts der Zeremonie. Auch wenn die Formen der Ausbildung variieren, gibt es meistens eine Gruppe der Schüler (i), ein Zentrum

allgemeiner Aufmerksamkeit (ii), ein Lernklima (iii) und (iv) „die 'heiligen' Gegenstände, welche durch diese rituellen Prozesse herausgehoben werden – üblicherweise der Inhalt des Lehrplans, manchmal aber auch der Lehrer oder sogar der Schüler selbst“ (Collins 2004: 80). Beim Partizipieren an Ritualen entstehen Gruppenidentitäten. Teilnehmende erwerben sich symbolische Zeichen, an denen sie sich gegenseitig erkennen. Eine erfolgreiche Ausbildung endet meistens mit dem Erwerb eines Zertifikats, mit der Identifikation der Ausgebildeten mit ihrem Spezialgebiet und/oder mit dem Zugang in den entsprechenden Beruf.

Ausbildung hat (trivialerweise) manchmal die erwähnten Wirkungen und manchmal nicht. Laut Collins hängt Letzteres mit 'leeren Ritualen' bzw. mit kulturellem Kapital zusammen. Bei 'leeren Ritualen' fehlt ein gemeinsames Zentrum der Aufmerksamkeit (ii), was die Intensität des Rituals minimiert. Lernende sind dann zwar physisch anwesend, doch kaum motiviert:

„Dies geschieht, da die Unterschiede des kulturellen Kapitals und die Wahrnehmung objektiver Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs in diesem System viele Schüler mit geringen Ressourcen demotiviert, während zur gleichen Zeit die wenigen Auserwählten 'über'motiviert werden, die durch diese Ausbildung den Weg in hervorragende Karrieren antizipieren.“ (Collins 2004: 81)

Kulturelles Kapital hat wesentlich mit kognitiven Strukturen zu tun, die man sich beim Handeln im Alltag erwirbt. Die unterschiedlichen rituellen Lebensbedingungen der sozialen Klassen zeigen sich auch, so Collins, in ihren unterschiedlichen kognitiven Kategorien. Die 'natürlichen Rituale' der niedrigeren Klassen haben eher eine partikularistische, lokale Ausrichtung. Interaktionen finden bevorzugt im engeren Kreis der Familie und unter Bekannten statt. Eine eher personalisierende Weltsicht ist hier vorrangig. Hingegen zeigen die 'natürlichen Rituale' zum Beispiel der Professionen eher eine kosmopolitische Ausrichtung. Ärzte, Juristen oder Wissenschaftler sind im Bereich der Kommunikation und der Produktion von Symbolen tätig. Reflexion, Abstraktion, das Denken in Prozessen und Strukturen sind für sie, wie das Unterhalten von unpersönlichen Beziehungen, alltäglich. Ein und dieselbe Ausbildung kann deshalb – je nach gradueller Passung des kulturellen Kapitals der Lernenden – für die einen ein leeres und für die anderen ein äusserst intensives Ritual sein.

Bildung ist ein vielbenutztes konventionelles Mittel sowohl der sozialen Öffnung als auch der Schliessung. Hartmann hat sich in mehreren seiner Untersuchungen angeschaut, inwiefern die Führungsetagen französischer und deutscher Grosskonzerne offen für soziale Aufsteiger und Manager ohne akademische Bildungstitel

sind (Hartmann 1997: 296-311), dies auch vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion während der Jahre 1970-1995. Denn die Wirtschaftseliten der beiden Länder stehen im Ruf, ihre Mitglieder recht gegensätzlich zu rekrutieren. Während in Frankreich die Spitzenpositionen in Grossunternehmen für Absolventen exklusiver Hochschulen reserviert zu sein scheinen, seien, nach allgemeiner Ansicht, in Deutschland diese Posten für die Tüchtigen aus allen sozialen Schichten gleichermassen offen. Hartmanns Forschungsergebnisse widersprechen allerdings dieser These:

„Dieser Eindruck stimmt, wie der Aufsatz anhand der biographischen Daten für die Vorstandsvorsitzenden bzw. die PDGs der 100 grössten deutschen und französischen Unternehmen zeigt, im Falle Deutschlands mit der Realität nicht überein. Die deutschen Spitzenmanager stammen wie ihre französischen Kollegen zu über vier Fünfteln aus dem gehobenen Bürgertum und haben mit 85% gegenüber 90% auch einen annähernd gleich hohen Anteil von Hochschulabsolventen.“ (Hartmann 1997: 296)

In Frankreich sorgen die exklusiven Bildungsabschlüsse der Grandes Ecoles für die soziale Homogenität der Wirtschaftselite. In Deutschland hingegen wird diese Funktion von persönlichkeitsgebundenen Auswahlkriterien, wie souveränes Auftreten, gute Allgemeinbildung, angemessene Umgangsformen, optimistische Lebenshaltung und unternehmerische Einstellung, übernommen (vgl. Hartmann 1997: 309). Mit anderen Worten, hüben wie drüben ist auch ein spezifischer Habitus ein wichtiger Schlüssel für den Zugang zu den Topetagen.

Laut Michael Vester ist ein Habitus ein Teil des 'Erbes', das im Herkunftsmilieu weitergegeben und erworben wird (Vester 2004: 15-34). Unter sozialen Milieus versteht Vester „Gruppen, die sich durch gemeinsame Grundmuster des Habitus, der Praxis und des Geschmacks zusammenfinden und sich dadurch auch von anderen Milieus abgrenzen“ (Vester 2004: 25). Vester zeigt auf, dass Bildung für die verschiedenen Milieus – neben den vorausgesetzten 'inneren Motiven' – zusätzlich noch Folgendes bedeutet: Für Milieus von Macht und Besitz ist Bildung ein Mittel zur exklusiven Statussicherung und Statusvererbung, bei Milieus der linken Mitte ein Mittel für Autonomiegewinn, für Milieus der kleinbürgerlichen Mitte ein Mittel zur Einordnung in ständische Hierarchien und für Milieus der Unterprivilegierten ein Mittel zum Mithalten mit der übrigen Gesellschaft. Obwohl das Interesse an Bildung in allen Milieus zugenommen hat, zeigen sich Effekte der sozialen Schliessung, dem Credo der Bildungsinflation entgegengesetzt, wie folgt:

„Angehörige der mittleren und unteren Sozialmilieus sind in der höheren Bildung stark unterproportional repräsentiert. Dies funktioniert durch ein komplexes System von „Sortierungen“. Diese lenken die Bildungsstrategien dieser Milieus auf „bescheidenere“ Berufsziele. Von denjenigen Söhnen und Töchtern, die sich dennoch ehrgeizig auf den

Weg zum Abitur und zum Hochschulexamen gemacht haben, werden viele von diesem Weg nach und nach abgedrängt.“ (Vester 2004: 15)

Solche Abdrängungsprozesse erfolgen auf der individuellen Ebene mehr oder weniger unbewusst. Um Schwierigkeiten während der Ausbildung lösungsorientiert angehen zu können, müssten diese nämlich in ihren vielschichtigen Zusammenhängen erfasst und begrifflich nachvollziehbar dargelegt werden können. Zudem müssten entsprechende Lern- und Bewältigungsstrategien vorhanden sein:

„Bourdieu hat deshalb eine differenzierende, den verschiedenen Klassenkulturen Rechnung tragende Pädagogik gefordert. Er betont, dass sie mindestens ebenso wichtig wie die Bewältigung der institutionellen und materiellen Bildungsbarrieren sei.“ (Vester 2004: 33; vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 88-91)

Becker und Hecken modellieren die Mechanismen sozial selektiver Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten im Artikel *Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der 'Ablenkungsthese' von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003)*. Einer ihrer Befunde sei hier zitiert:

„Vor allem ungünstig eingeschätzte Aussichten, ein universitäres Studium erfolgreich bewältigen zu können, führen dazu, dass Arbeiterkinder vom Universitätsstudium abgelenkt werden.“ (Becker/Hecken 2008: 3)

Soziale Schliessung ist in einem gewissen Sinne für das Zustandekommen von sozialen Ordnungen unausweichlich. So gäbe es aber auch eine gewisse Transparenz, wenn offen gelegt würde, wie die Spielregeln sind, wie sie festgelegt werden und was für das Partizipieren wirklich erforderlich ist. So wäre bereits einiges für eine faire Praxis gewonnen.

Im Kontext von sozialer Schliessung wird die Relevanz des Erwerbs eines reflexiven Habitus offenkundig. Habermas hat dies implizit bereits in der Auseinandersetzung mit Parsons' Ansatz herausgearbeitet, und zwar in Bezug auf 'symptombildende Konfliktverarbeitungen' (Habermas 1997b: 346). Zu Letzteren kann es kommen, wenn *erstens* die internalisierten Werte, die einer Handlungskordinierung zu Grunde liegen und die latenten Funktionen, die die entsprechenden Handlungen auch bedienen, nicht im Einklang stehen. Ein Beispiel dafür wäre einerseits die offiziell angestrebte Chancengerechtigkeit in unseren Bildungssystemen und andererseits die, wie oben ausgeführt, inoffiziellen Abdrängungsprozesse oder die Ausbildungen, die von Lernenden mit geringen Ressourcen als 'leere Rituale' abgesessen werden, in eben diesen Bildungssystemen. *Zweitens* bedarf es für 'symptombildende Konfliktverarbeitungen', nach Habermas, „einer

systematischen Einschränkung der Kommunikation, damit der Schein erfüllter Geltungsansprüche zur objektiven Gewalt werden kann“ (Habermas 1997b: 350). Habermas' Gegenentwurf zu Parsons' Ansatz zeigt in diesem Kontext folgende zentrale Alternative auf:

„Mit dem Begriff der Lebenswelt würde die Sphäre der Geltungsansprüche, die nach Parsons in der Transzendenz freischwebender kultureller Bedeutungsgehalte angesiedelt ist, von vornherein in empirische, raumzeitlich identifizierbare Handlungszusammenhänge einbezogen. Wenn man nämlich, wie vorgeschlagen, Konsensbildung als Mechanismus der Handlungskordinierung ansetzt und weiterhin annimmt, dass sich die symbolischen Strukturen ihrerseits durch das Medium verständigungsorientierten Handelns reproduzieren, dann ist der Eigensinn der kulturellen Wertsphären in die Geltungsbasis der Rede und damit in den Reproduktionsmechanismus von Zusammenhängen kommunikativen Handelns eingebaut. *Wenn die Geltungsansprüche gleichsam als Rollen funktionieren, über die die Konsensbildung und damit die symbolische Reproduktion der Lebenswelt abläuft, sind sie, unbeschadet ihres normativen Gehalts, als soziale Tatsachen eingeführt* – ihre Faktizität bedarf dann keiner Begründung mehr.“ (Habermas 1997b: 347; Hervorhebung von der Autorin.)

Interagierende, die über einen reflexiven Habitus verfügen, gestalten Rollen, soziale Tatsachen, wie selbstverständlich mit. Dabei werden sie früher oder später auf systematische Kommunikationseinschränkungen stoßen und diese sehr wahrscheinlich implizit oder explizit aufdecken. Das heisst, diffuses Alltagswissen kann durch Gesellschaftsmitglieder, die über einen reflexiven Habitus verfügen, zu spezifischem transferiert werden.

2.7.2 Handlungskordinierung (Niklas Luhmann, Talcott Parsons, Jürgen Habermas, Axel Honneth)

Warum soll *Alter* das Handlungsangebot von *Ego* annehmen? Weil es sich bewährt hat? Weil es so richtig ist? Weil *man* es so macht? Weil er es immer schon so gemacht hat? Oder weil er sonst mit Nachteilen rechnen muss? Die Problematik der Handlungskordinierung zwischen Interagierenden bringt Niklas Luhmann in seinem Konzept der 'doppelten Kontingenz' auf den Punkt (vgl. Luhmann 1987: 148-190): Interagierende müssen gegenseitig damit rechnen, dass Handlungspartner anders als erwartet auf ihr Handeln reagieren. Luhmanns Kontingenzbegriff geht auf Aristoteles zurück (Luhmann 1987: 152, Anm. 6):

„Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; [...]“ (Luhmann 1987: 152).

Alter kann auf *Egos* Handlungsangebot, wie von Letzterem erwartet, reagieren, *muss* aber *nicht*.

Mittels des andiskutierten Konzepts der doppelten Kontingenz von Luhmann soll zuerst aufgezeigt werden, dass die Chancen der Selektionssteuerung in offenen Situationen normalerweise höher sind, wenn man über einen reflexiven Habitus verfügen kann. Anschliessend wird mit Parsons Position diesbezüglich allerdings eine gewisse Skepsis ins Spiel gebracht: Mit Interaktionsmedien, wie Wertbindungen, Einfluss, Macht oder Geld, können Handlungskordinierungen nicht nur erleichtert, sondern auch ungebührlich abgekürzt werden. Um Letzteres aufzuzeigen, wird auf Habermas' These der Kolonialisierung der Lebenswelt zurückgegriffen. Zum Schluss wird mit Axel Honneths Konzept der wechselseitigen Anerkennung auf eine kommunikativ-kooperative Art der Handlungskordinierung hingewiesen.

Nun aber wieder zurück zu Luhmanns Konzept der doppelten Kontingenz. Unter 'Erwartung' versteht Luhmann

„eine Orientierungsform, mit der das System die Kontingenz seiner Umwelt in Beziehung auf sich selbst abtastet und als eigene Ungewissheit in den Prozess autopoietischer Reproduktion übernimmt“ (Luhmann 1987: 362).

Erwartungen haben nach Luhmann Strukturwert im Sinne von Anschlusswert (vgl. Luhmann 1987: 158). Kompetente Gesellschaftsmitglieder wissen sich in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen zu orientieren und verstehen so zu interagieren, dass sie einerseits ihre Handlungen gekonnt an andere anschliessen und es andererseits einfach ist, an ihre Handlungen anzuschliessen.

Luhmann stellt in diesem Zusammenhang folgende treffende Frage: „Was taugt, mit anderen Worten, besonders, wenn es darum geht, in einer offenen Situation nächste Ereignisse vorzukonstruieren und sie durch Selbst- und Fremdfestlegung wahrscheinlicher zu machen?“ (Luhmann 1987: 168). Seine einfache, doch für diese Arbeit relevante Antwort lautet: Alles, was an Vorverständnis in die Situation eingeht, kann als Chance der Selektionssteuerung aufgefasst werden. Mit anderen Worten, wer die Logik des Feldes kennt, kann schneller Themen setzen, und zwar solche, die anschlussfähig sind. Als drittes, neben Tempo und Anschlussfähigkeit, weist Luhmann auf den Status quo hin: Feld- bzw. Spielerfahrungen bringen Selektionsvorteile (vgl. Luhmann 1987: 168). Erfahrungen schlagen sich auch in kognitiven Strukturen nieder, welche das Auffassungsvermögen einer Person mitkonstituieren. Wie Letztere eine Situation auffasst, Informationen verarbeitet, eine Situation interpretiert, mitgestaltet und allenfalls mit anderen eine Situationsdefinition aushandelt, hängt mit bereits erreichten 'Konsolidierungen', mit ihrer Disposition – insgesamt also mit den Erfahrungen als kulturellem Kapital zusammen.

'Handlung' konzipiert Luhmann im Zusammenhang mit doppelter Kontingenz wie folgt:

„Die Sinneinheit Handlung wird als Synthese von Reduktion und Öffnung für Auswahlmöglichkeiten konstituiert. Das festzuhalten und anschlussfähig zu reproduzieren, ist ihre Funktion. Deshalb erscheint das, was im Verkehr der black boxes [Personen²⁸ als psychische Systeme; Anmerkung der Autorin] miteinander geschieht als *Handlung*. Handlung ist auf Systeme zugerechnete Selektion.“ (Luhmann 1987: 160)

In der Praxis wird Kontingenz abgearbeitet, indem zum Beispiel Neuankömmlinge Routiniers beobachten. Kleinkinder ahmen Verhalten und Handeln anderer nach, was manchmal mehr oder weniger schmeichelhaft sein kann. Beim Spielen reproduzieren sie Gesehenes, mit den Rollenspielen üben sie sich in die gängigen gesellschaftlichen Handlungsmuster ein, eignen sich diese an. Ausgewählte, erfolgreiche Spielzüge werden aber nicht nur von ihnen wiederholt angewandt, auch Erwachsene kopieren erfolgsversprechende Vorgehensweisen ihrer Umgebung und formieren dabei alltägliche Sinneinheiten, sogenannte Handlungen.

Obwohl reine doppelte Kontingenz in unserem Alltag kaum vorkommt, nehmen Kontingenzerfahrungen in offenen sozialen Feldern aus verschiedenen Gründen zu. So führen zum Beispiel Globalisierung, Demokratisierung, aber auch soziale Mobilität dazu, dass die Heterogenität sozialer Felder, und damit die Komplexität der Handlungskordinierung, steigt. Das heisst, die Sinneinheit 'Handlung' versteht sich nicht mehr ohne Weiteres von selbst. Was, wie und warum so gemacht werden soll, muss des Öfteren gezeigt, artikuliert, ausgehandelt und/oder revidiert werden. Mit Luhmann ist für das Erste festzustellen, dass dies unter den genannten Umständen nicht verwundern sollte, da „das Problem der doppelten Kontingenz zu den Bedingungen der Möglichkeit von Handlungen gehört“ (Luhmann 1987: 149).

Mit Parsons ist einzuräumen, dass Handeln auf eine normative Orientierung mit Konsensunterstellung angewiesen ist, was unter eben diesen Umständen keine selbstverständliche Angelegenheit ist:

„Furthermore, the double contingency implies the normative orientation of action, since alter's reaction of punishment or reward is superadded to alter's „intrinsic“ or direct behavioral reaction to ego's original selection. If punishment or reward by alter is repeatedly manifested under certain conditions, this reaction acquires for ego the meaning of an appropriate consequence of ego's conformity with or deviation from the norms of a *shared symbolic system*. A shared symbolic system is a system of „ways of orienting, [...]“ (Parsons 1976a: 16)

²⁸ „Psychische Systeme, die von anderen psychischen Systemen beobachtet werden, wollen wir *Personen* nennen.“ (Luhmann 1987: 155)

Laut Parsons beruht Handlungskordinierung hauptsächlich auf einem gelingenden Wechselspiel zwischen Erwartungen und Dispositionen sozialisierter Gesellschaftsmitglieder. Die Komplexität von Interaktionen wird vor allem mittels Konformität bzw. Nicht-Konformität mit Verhaltenserwartungen reduziert. Interaktionsmedien wie Wertbindungen, Einfluss, Macht oder Geld können zudem das Koordinieren von Handlungen erleichtern. Auf die Eingangsfrage angewandt heisst das so viel wie: *Alter* sollte das Handlungsangebot von *Ego* annehmen, da er sonst mit sich in Widerspruch gerät (Wertbindungen). Oder er sollte wie erwartet reagieren, weil *Ego* entweder Experte in diesem Handlungsbereich ist (Einfluss), oder weil *Ego* sonst die Situation für *Alter* empfindlich verschlechtern könnte (Macht) oder einfach aus finanziellen Anreizen (Geld). Interaktionsmedien unterstützen die Annahme von bewährten Handlungsangeboten:

„Etwas abstrakter geht es darum sicherzustellen, dass evolutionär bedeutsame Handlungsmuster in ihrem Bestand erhalten, das heisst, die Bedingungen ihrer Reproduzierbarkeit erleichtert werden.“ (Parsons 1980: 13)

Interaktionsmedien werden von Parsons als Sondersprachen konzipiert. „Die Grundidee ist in allen Fällen, dass die Medien als Sondersprachen in ein umfängliches Regelwerk eingebettet sind, deren Einzelheiten ihren Gebrauch sicherstellen und vor Missbrauch schützen“ (Parsons 1980: 12).

„Die Leistung der Medien muss folglich darin erblickt werden, dass die Schwierigkeiten einer 'nur auf Worte gegründeten' Interaktion überwunden werden, indem durch die Einbettung der Medien in tragende Strukturen (Rechtssystem, Herrschaftssystem, Wirtschaftsordnung, Religion, usw.) die Möglichkeit erhalten wird, allein mit Symbolen zu operieren und dennoch Absicherung gegen Täuschungsmöglichkeiten zu gewinnen.“ (Parsons 1980: 13)

Eine gewisse Skepsis gegenüber 'blossen Worten' ist in diesem Zitat unüberhörbar. Die Reflexion und/oder die Selbstreflexion der Interagierenden spielen in Parsons' Ansatz eine untergeordnete Rolle. Bekanntlich hat ihm Letzteres massive Kritik eingebracht. So wirft ihm zum Beispiel Habermas vor, dass er kommunikative Verständigungsprozesse in seiner Systemtheorie unterbeleuchte bzw. dass er die Steuerungsmedien der Systeme (Wertbindungen, Einfluss, Macht, Geld) übergeneralisiere (vgl. Habermas 1997b: 388).

Gemäss Habermas sind in modernen Gesellschaften die zwei Integrationsformen System- und Sozialintegration zu unterscheiden. Dabei ist Systemrationalität das Sozialisationsprinzip in den jeweiligen ausdifferenzierten Subsystemen, Verständigung dasjenige der Lebenswelt. Letztere teilt Habermas in zwei Bereiche ein, nämlich in die Privatsphäre und in die politische Öffentlichkeit.

In seinem Ansatz der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas 1997a, 1997b) verbindet er System- und Handlungstheorie. Er zeigt auf, dass soziale Kohäsion zentral mit einer gewissen Verankerung der Systeme in der Lebenswelt, und zwar über *soziale Rollen* und *über bürgerliche Rechte*, zusammenhängt. Zwischen Systemen und Lebenswelt bestehen Austauschbeziehungen, die über Steuerungsmedien (Geld, Macht, Einfluss oder Wertbindungen) möglich sind. So sind als Gesellschaftsmitglieder beispielsweise Arbeitnehmer, Konsumenten, Staatsbürger, Steuerzahler, Bezüger von Sozialleistungen und noch einige mehr zu nennen. Mit anderen Worten, sie nehmen verschiedene soziale Rollen in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen ein. Von ihnen wird erwartet, dass sie ihre entsprechenden interpersonalen Beziehungen über Verständigung gestalten, über Regeln, über Rechte, die sie sich gegenseitig zugestehen, und Pflichten, deren Erfüllung sie voneinander einfordern.

„Schliesslich bedürfen Medien wie Macht und Geld der Verankerung in einer modernen Lebenswelt; nur auf diesem Wege kann der bürgerliche Staat eine nicht-parasitäre, dem modernen Rechtfertigungsniveau angemessene Legitimität gewinnen. Am Ende bleibt die strukturell ausdifferenzierte Lebenswelt, auf die moderne Staaten funktional angewiesen sind, als einzige Quelle der Legitimation übrig.“ (Habermas 1997b: 527)

'Kommunikatives Handeln' ist nach Habermas das Vergesellschaftungsprinzip der Moderne. Kommunikatives Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass Handlungskordinierung über Verständigung hergestellt wird. Interagierende realisieren ihre individuellen Handlungspläne mit der Bereitschaft, für diese allenfalls Rede und Antwort zu stehen. Das heisst, sie sind bereit, Geltungsansprüche, die sie mit ihrem Handeln implizit erheben, wenn eingefordert, diskursiv zu rechtfertigen. Fehlt diese Bereitschaft, nimmt Handeln, so Habermas, strategische Züge an. Strategisches Handeln charakterisiert sich dadurch, dass die Interessen anderer nur insoweit berücksichtigt werden, als dies für die Realisierung der eigenen Handlungsziele förderlich ist. Handlungskordinierung wird dann allenfalls mittels Manipulation oder Zwang bewerkstelligt.

Wenn Verständigung abgekürzt oder umgangen wird (z. B. mittels Wertbindungen, Einfluss, Macht oder Geld), dann bekommen kurz-, mittel- oder langfristig die Steuerungsmedien der Systeme in lebensweltlichen Bereichen das Sagen. Das heisst, es kommt, mit Habermas' Worten, zu einer 'Kolonialisierung der Lebenswelt'. Ist Letzteres der Fall, wird es für Gesellschaftsmitglieder zunehmend schwierig, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren:

„Nun konstituiert sich die Lebenswelt stets in Form eines von den Angehörigen intersubjektiv geteilten Globalwissens; so könnte das gesuchte Äquivalent zu den nicht mehr verfügbaren Ideologien einfach darin bestehen, dass das in totalisierter Form auftretende Alltagswissen diffus bleibt, jedenfalls das Artikulationsniveau gar nicht erst erreicht, auf dem Wissen nach Massstäben der kulturellen Moderne allein als gültig akzeptiert werden kann. Das *Alltagsbewusstsein* wird seiner synthetisierenden Kraft beraubt, es wird *fragmentiert*.“ (Habermas 1997b: 521)

In einer Analyse der kulturellen Moderne, die „die Bedingungen für eine Rückkoppelung der rationalisierten Kultur mit einer auf vitale Überlieferung angewiesenen Alltagskommunikation zu untersuchen hätte“ (Habermas 1997b: 522), sieht Habermas eine Möglichkeit, wie einer solchen Fragmentierung des Alltagsbewusstseins etwas entgegengesetzt werden könnte. Im Ansatz der 'Deliberativen Demokratie' hat Habermas einige dieser Bedingungen angegeben. Auf eine solche kommt in 2.7.7 *Zwei kommunikative Kreisläufe* die Sprache. In 2.8.4 *Soziale Freiheit* wird ausführlich nachfolgende These diskutiert, die eine weitere Bedingung für eine Rückkoppelung zwischen Lebenswelt und Systemen angibt:

„[...] so gelangen wir zu der These, dass die Chancen einer gleichberechtigten Einbeziehung in den demokratischen Prozess für jedes Gesellschaftsmitglied in dem Masse steigen, in dem die in den benachbarten Sphären der *persönlichen Beziehungen* und des *ökonomischen Marktes* jeweils institutionalisierten Prinzipien sozialer Freiheit ihrerseits freigesetzt und verwirklicht werden; [...] Die „Idee der demokratischen Sittlichkeit“ trägt diesem Sachverhalt dadurch Rechnung, dass sie Demokratie letztlich nur dort für gegeben hält, wo die in den verschiedenen Handlungssphären institutionalisierten Freiheitsprinzipien tatsächlich verwirklicht sind und *sich in entsprechenden Praktiken und Gewohnheiten niedergeschlagen haben*; [...]“ (Honneth 2011: 614 f., Hervorhebungen durch die Autorin)

Laut Honneth sollte Handlungskordinierung auf wechselseitiger Anerkennung der Interagierenden beruhen, das heisst, auf einer wechselseitigen Komplementarität ihrer Wünsche und Ziele: Handelnde gestehen sich und anderen ein, dass ihre Handlungsziele ergänzungsbedürftig sind. 'Kommunikativ-kooperatives Handeln' würde sich demnach durch individuelle Handlungspläne auszeichnen, denen diese Einsicht zu Grunde liegt.

Ob Handlungen in den verschiedenen sozialen Feldern einer Gesellschaft mehrheitlich strategisch, kommunikativ oder kommunikativ-kooperativ koordiniert werden, sagt etwas über deren Grad an sozialer Schliessung bzw. Öffnung aus. Mit folgendem Zitat sei sowohl auf das Phänomen der sozialen Schliessung zurückverwiesen, als auch auf Rahel Jaeggis These, dass Lebensformen, verstanden als Ensembles sozialer Praktiken, normativ verfasste Problemlösungsstrategien sind, vorausverwiesen:

„Soziale Ausschliessung bemisst sich daran, wie vollständig jemand an den gesellschaftlich hervorgebrachten Lebensformen und Lebensmöglichkeiten teilnehmen kann, wie sehr man an dem, was nach den Normen der Gesellschaft 'allen zusteht', tatsächlich partizipiert.“ (Steinert 2004: 198)

2.7.3 Lebensformen als normativ verfasste Problemlösungsstrategien (Rahel Jaeggi)

Die deutsche Philosophin Rahel Jaeggi (*1967) zeigt in ihrer Untersuchung 'Kritik von Lebensformen' (Jaeggi 2014) auf, dass Lebensformen, verstanden als Ensembles sozialer Praktiken, normativ verfasste Problemlösungsstrategien sind und als solche kritisierbar. Ihre Position ist vor dem Hintergrund einer philosophischen Debatte um das 'Einklammern von Lebensformen' in Diskursen, also in Konfliktlösungsgesprächen, zu verorten. Liberale Positionen vertreten eine sogenannte Neutralitätsthese. Diese besagt, dass sich ein Rechtsstaat zu Fragen des guten Lebens neutral verhalten solle. Diese Einsicht sei nicht nur schmerzlich aus Religionskriegen gewonnen worden, sondern auch bei dem Faktum 'vernünftiger Meinungsverschiedenheiten' in modernen pluralen Gesellschaften für einen gemeinsamen demokratischen Nenner unabdingbar. Zudem sei sie auch eine Bedingung für das Selbstverständnis der Autonomie und der Selbstverantwortung moderner Gesellschaftsmitglieder. Jaeggi hingegen argumentiert dafür, dass Lebensformen nicht so einfach aus Meinungs- und Willensbildungsprozessen auszuklammern seien. Mit ihrer Untersuchung strebt sie folgendes Ziel an:

„Damit sollen, so das Ziel meiner Untersuchung, die mit der Debatte um Lebensformen verbundenen Konflikte als etwas sichtbar gemacht werden, das sich nicht auf das Muster von Konflikten zwischen unhintergehbaren Wertüberzeugungen – oder 'Glaubensmächten' – reduzieren lässt, und die mit Lebensformen verbundenen sozialen Praktiken als etwas, das sich nicht als unhinterfragbar 'Letztes' darstellt, sondern als von Menschen gestaltete und transformierbare Lebensbedingungen.“ (Jaeggi 2014: 58)

Hier sei zuerst Jaeggis Lebensformkonzept und ihr Metakriterium für die Kritik von Lebensformen eingeführt. Anschliessend wird ihre Sicht des 'Problems mit den Problemen' skizziert. Ausführungen zu Formen der Kritik und der Dynamik von Lernprozessen schliessen den kurzen Umriss ihrer kritischen Theorie der Kritik von Lebensformen ab. In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass Lebensformen im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft Gelegenheitsstrukturen für soziale Lernprozesse bieten, wenn ihre Gesellschaftsmitglieder sich in ihren Übergangsbereichen pragmatisch sowie konstruktiv-kritisch bewegen können.

Jaeggi argumentiert in ihrer Untersuchung 'Kritik von Lebensformen' für den Standpunkt, dass Lebensformen reflektiert, das heisst, die mit ihnen einhergehenden Erfahrungen zugänglich sein sollten, damit Lebensverhältnisse mitgestaltet werden können. Kritik an Lebensformen stosse Lernprozesse an. Auch eine pragmatisch begründete Einhegung solcher Kritik führe dazu, dass soziale Lernprozesse verkürzt, verhindert oder blockiert würden. Probleme würden unter solchen Umständen latent gehalten, Konflikte nicht artikuliert, Geltungsansprüche nicht geltend gemacht.

Jaeggi schlägt mit ihrer Untersuchung eine Neuvermessung unseres Verständnisses von Lebensformen vor. Ihr Lebensformkonzept weist folgende vier Komponenten auf:

- (i) Lebensformen stellen sich als Praktiken dar, „die auf die eine oder andere Weise miteinander *zusammenhängen* und aufeinander bezogen sind“ (Jaeggi 2014: 77).
- (ii) Solche Praktiken werden *sozial geteilt*: „Die Lebensform eines Individuums bezeichnet die Hinsicht, in der es als einzelnes und in seinem individuellen Handeln Anteil an einer kollektiven Praxis hat“ (Jaeggi 2014: 77 f.).
- (iii) Als Ordnungen sozialer Kooperation zeichnen sich Lebensformen durch eine gewisse Kooperationserwartung, durch *normativen Erwartungsdruck*, aus.
- (iv) Lebensformen weisen einen *gewohnheitsmässigen* Charakter auf, ihnen kommen ein aktives und ein passives Element zu.

Zu (i): Praktiken passen oder passen nicht zu einer bestimmten Lebensform, sie sind an sie anschlussfähig oder nicht. Lebensformen werden über ihren Zweck bestimmt, interne Bedingungen entscheiden über das Passungsverhältnis. Jaeggi fasst Lebensformen als sogenannte nicht-autonome normative Systeme auf, dies im Gegensatz zu autonomen. Letztere, z. B. Unterhaltungsspiele, sind selbstbezüglich, ihre Normen beruhen auf der Übereinkunft der Spielenden. Nicht-autonome normative Systeme hingegen hängen mit 'umfassenderen menschlichen Interessen' zusammen (vgl. Jaeggi 2014: 161 ff.). Die Einhaltung der Normen ist eine Bedingung dafür, dass diese Interessen verwirklicht werden können.

Zu (ii): An Unterhaltungsspielen kann man freiwillig teilnehmen. Die Teilnahme an Lebensformen hingegen wird einem nahe gelegt, es ist nicht egal, ob man teilnimmt oder nicht: „Gesellschaft ist keine freiwillige Veranstaltung, kein Club, dem man beitreten oder nicht beitreten kann“ (Jaeggi 2014: 164, Fussnote 49).

Zu (iii): Eine Lebensform teilen heisst, an den entsprechenden Praktiken angemessen zu partizipieren, eine Bereitschaft zu zeigen, sich an ihren Regeln zu

orientieren. Es bedeutet auch, ihren Interpretationsrahmen zu teilen. Die Normen, die Lebensformen zu Grunde liegen, charakterisiert Jaeggi als ethisch-funktional; 'ethisch' im Sinne von 'es ist nötig diese Teilpraktik so zu vollziehen, um die Praxis zu einer guten Praxis ihrer Art zu machen', 'funktional' im Sinne von 'diese Teilpraktik ist nötig für das Existieren der sozialen Praxis oder des Praxiszusammenhangs' (vgl. Jaeggi 2014: 171-177). Jaeggi weist in diesem Kontext vorsichtshalber auf dreierlei hin, nämlich auf funktionale Äquivalente, auf Ziele und Bedingungen einer Praxis sowie darauf, dass bei Funktionszuschreibungen „nicht direkt auf die Motive und *Intentionen* der handelnden Personen“ (Jaeggi 2014: 172) geschlossen werden kann. Wenn Jaeggi in ihrem Ansatz davon ausgeht, dass Lebensformen normativ verfasst sind, dann ist darunter Folgendes zu verstehen:

„Lebensformen sind dann 'normativ verfasst' in dem starken Sinne, dass Normen nicht nur ein äusserlicher Teil oder hinzukommender Aspekt ihres Gefüges sind, sondern eine die Lebensform konstituierende Wirkung haben: Sie machen die die Lebensformen ausmachenden Praktiken zu dem, was sie sind.“ (Jaeggi 2014: 198)

Zu (iv): Praktiken einer Lebensform hängen zusammen, sind aufeinander bezogen. Diesen Zusammenhang beschreibt Jaeggi als 'träge'. Damit weist sie auf die 'Vorgängigkeit' von Lebensformen hin, auf die Gesellschaftsmitglieder bei ihrem Handeln stossen. Lebensformen sind 'immer schon da', sie eröffnen und prägen den Möglichkeitsraum unseres Handelns: Einerseits eröffnen sie einen Spielraum der Gestaltung, des Begründens und des Entscheidens, andererseits setzen sie durch ihre 'Eingelebtheit' dem Handeln ein träges, beharrendes Moment entgegen. Lebensformen umfassen auch den Aspekt der Prägung, des Präreflexiven:

„Als 'zweite Natur' sind Lebensformen nämlich beides: Sie sind von Menschen geschaffen, also künstlich und damit nicht Natur. Sie sind andererseits *wie* Natur, sofern sie in manchen Hinsichten den Menschen als ähnlich unumstössliche Voraussetzung entgegentreten wie die erste Natur. Sie *werden* zur Natur, stellen sich nicht mehr als *gemacht*, sondern als *gegeben* dar.“ (Jaeggi 2014: 120)

Lebensformen konzipiert Jaeggi sowohl als 'sedimentierte menschliche Aktivität' (Jaeggi 2014: 121) als auch als inhärent dynamische Gebilde (vgl. Jaeggi 2014: 450):

„Lebensformen sind variable Zusammenhänge von Praktiken, keine geschlossenen und umfassend integrierte Ganzheiten. Und so kann man sich auch die Dynamik der Veränderung von Lebensformen so vorstellen, dass es zu Umgewichtungen, zu Neukonstellationen, aber auch zum Wegfall oder Austausch einzelner Praktiken kommt.“ (Jaeggi 2014: 118)

Der Gestaltungsraum, der durch Lebensformen gegeben ist, ist zentral für deren Kritisierbarkeit. Kritik kann nur sinnvoll erhoben werden, wenn (i) etwas

veränderbar ist (Gestaltungsspielraum), wenn (ii) etwas falsch gemacht werden kann (Normverletzung) und wenn (iii) eine Instanz dafür verantwortlich gemacht werden kann (Adressat). Jaeggi vertritt die These, dass Lebensformen kritisierbar sind, dass also alle drei genannten Bedingungen für Kritik erfüllt sind. Wo und wie setzt sie nun mit ihrer Kritik von Lebensformen an? Sie fokussiert auf die Wirkungen von Lebensformen und stellt die These auf, dass Lebensformen auf Probleme reagieren, dass sie Problemlösungsinstanzen sind (vgl. Jaeggi 2014: 200). Mittels Lebensformen werde implizit oder explizit geltend gemacht, dass diese die angemessene Lösung für das sich stellende Problem seien. Das Gelingen einer Lebensform lasse sich am Einlösen eben dieses Anspruches messen.

Jaeggi entwickelt und diskutiert ausführlich, was hier anschliessend nur sehr grob skizziert werden kann, nämlich das Problem mit den Problemen, Formen der Kritik und die Dynamik von Lernprozessen, um schliesslich folgendes Metakriterium für die Kritik von Lebensformen zu gewinnen:

„[...] der Grad der Einsicht in die Gestaltbarkeit der eigenen Lebensverhältnisse und das Vermögen zu ihrer Gestaltung. Anders gesagt: *Emanzipation* als die praktische Entwicklung solcher selbstgestalteten Lebensverhältnisse wird offenbar zum intrinsischen Mass der Rationalität von Lebensformen und der Kritik an ihnen, selbst wenn dieses Mass sich am Vollzug historischer Transformationsprozesse ausrichtet.“ (Jaeggi 2014: 445)

Lebensformen 'lösen' nach Jaeggi eine spezielle Art von Problemen, und zwar solche, die sich der menschlichen Gattung in Bezug auf die Gestaltung ihres Lebens stellen. Genauer gesagt, sie sind Lösungen von derartigen Problemen. Jaeggi bringt in ihrer Untersuchung zwei Momente – die Persistenz und Regelmässigkeit bestimmter Problemlagen, also die universelle 'Konstante' der *conditio humana*, mit der kulturellen Konstante kritisch zusammen. Einerseits geht es darum, den historischen Umgang mit diesen Problemlagen, die Problemgeschichten anhand der selbstgesetzten Ansprüche von Lebensformen kritisch zu betrachten. Andererseits sollen Lebensformen daran gemessen werden, inwieweit sie ein Selbstverständnis ermöglichen und inwieweit sie helfen, mit der Welt zurechtzukommen – „letztlich also anhand ihrer Fähigkeit, rational mit Krisen umzugehen“ (Jaeggi 2014: 444).

Der Grad des Selbstverständnisses ist sprichwörtlich ein aussagekräftiger Indikator, da Probleme sich oft vage ankünden, und zwar dadurch, dass eine Situation als unbestimmt aufgefasst wird. Unter 'Situation' versteht Jaeggi (mit Dewey) einen interaktiv hergestellten Zusammenhang, ein kontextuelles Ganzes (Jaeggi 2014: 212). Wenn also zuerst überhaupt ein Problem identifiziert werden

muss, setzt das voraus, dass man diese Zusammenhänge und den Umgang damit wenigstens ansatzweise kennt, um die Lücke, das Leck, eruieren und benennen zu können. Jaeggi vertritt den Standpunkt, dass Probleme zugleich *gegeben* wie *gemacht* sind:

„Ein Problem ist *gegeben*, sofern eine Situation Anzeichen einer Krise (eines Problems) zeigt; es ist *gemacht*, sofern es aus diesem zunächst unbestimmten Material gewonnen werden muss.“ (Jaeggi 2014: 213)

Probleme sind interpretationsabhängig und die Art der Interpretation prägt die Möglichkeiten der Lösungen. Ob die passenden Fragmente gefunden und zu einer stimmigen Ganzheit zusammengefügt worden sind, oder ob Re-Interpretationen und Adjustierungen nötig sind, zeigt sich im nachlassenden Problemdruck, was selbst wieder interpretationsbedürftig ist. „Problembeschreibung und Problemlösung sind also in Form eines Lern- oder Erfahrungsprozesses miteinander verwoben“ (Jaeggi 2014: 214). Ob und wie ein solcher Lernprozess vonstattengeht, macht nach Jaeggi die spezifische Rationalität einer Lebensform aus (vgl. Jaeggi 2014: 58).

Um diese Rationalität herauszuarbeiten, unterscheidet sie zwischen drei Arten von Problemen, mit denen Lebensformen konfrontiert sind, nämlich externe, interne sowie immanente Probleme. Eine Dürre, welche in einer einzigen Vegetationsperiode die bekannten Weisen der Ernährung innerhalb einer agrarischen Lebensform unmöglich macht, wäre ein Beispiel für eine externe Problemursache. Wenn bei periodischem Eintreten solcher Dürreperioden eine Gemeinschaft es aber nicht versteht, sich vor wiederholten Hungerkatastrophen zu schützen, dann zeigen sich interne Defizite der die Lebensform ausmachenden Praktiken und Institutionen. Ein 'von aussen' kommendes Problem lässt die intern fehlenden Problemlösungsressourcen manifest werden. Eine solche Krise nennt Jaeggi eine 'genuine Lebensformkrise' (Jaeggi 2014: 244), ein Problem mit der Lebensform als Lebensform. Zu letzterem Problemtyp zählen auch die 'selbstgemachten' Probleme einer Lebensform: Im Gefüge der (Lebensform-)Praktiken zeigen sich immanent angelegte Konfliktfelder. Als Beispiel dafür führt Jaeggi das Problem der strukturellen Arbeitslosigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft als Arbeitsgesellschaft an (vgl. Jaeggi 2014: 246).

Treten Probleme der beiden letztgenannten Typen auf, geraten Lebensformen in eine Krise. Solche Momente des möglichen Scheiterns von Lebensformen an ihren eigenen Ansprüchen geben Anlass zur Kritik:

„Kritik ist, so kann man es dann auffassen, die subjektive Seite solcher Krisen. Und sie ist, sofern Krisen und Probleme nicht nur objektiv bestehen, sondern von Subjekten hervorgebracht werden, gleichzeitig Bestandteil der Krise – und als solche Teil dessen, was die Dynamik von Lebensformen ausmacht.“ (Jaeggi 2014: 257)

Eine Kritik von Lebensformen hat nach Jaeggis Ansatz die Form 'immanenter' Kritik (vgl. Jaeggi 2014: 297 f.). Wie interne Kritik setzt diese an Problemen und Krisenmomenten innerhalb einer Lebensform an. Sie bleibt aber nicht 'intern' in dem Sinne, dass sie den Rahmen der Lebensform selbst nicht thematisiert und lediglich auf eine Nichtübereinstimmung der geltenden Normen mit der ausgeübten Praxis hinweist und eine Angleichung der Praxis an die Normen fordert (vgl. Jaeggi 2014: 266 f., 258 f.). Immanente Kritik analysiert vielmehr das Zustandekommen von Konfliktlagen und setzt dabei voraus, dass die Normen einer Praxis für diese konstitutiv sind. Das heisst, bei Problemen zeigen sich innere Widersprüchlichkeiten in dem die Praxis konstituierenden Normengefüge selbst. Aus der Analyse und den entsprechenden Problemlösungen wird das transformative Potenzial gewonnen, „das über die in Frage stehenden Praktiken hinausreicht und auf deren Veränderung zielt“ (Jaeggi 2014: 258). Damit stösst immanente Kritik Lernprozesse an.

Jaeggi stärkt in ihrem Ansatz einen pragmatistischen Begriff von 'Lernen': Lernen zeige sich in gelingenden Reaktionen auf Probleme und Krisen (Jaeggi 2014: 342 f.). Ein genuiner Lernprozess werde (i) durch ein Problem ausgelöst und dass tatsächlich gelernt wurde, zeige sich daran, dass (ii) „auftretende Probleme auf einem bestimmten normativen Niveau im Modus eines Anreicherungsprozesses reflexiv bewältigt werden können“ (Jaeggi 2014: 316). Aus solchen gelingenden Lernprozessen gewinnt immanente Kritik ihren Geltungsgrund:

„Der Geltungsanspruch immanenter Kritik liegt demzufolge im rationalen Charakter des von ihr in Anspruch genommenen Transformationsprozesses selbst.“ (Jaeggi 2014: 307)

Lebensformen ermöglichen, je nach dem spezifischen Ensemble ihrer Praktiken, gelingende Lernprozesse. Diese zeigen sich unter anderem daran, dass Erfahrungen reflexiv zugänglich werden. Umgekehrt zeichnen sich misslingende Lebensformen in Weisen des Nicht-über-sich-verfügen-Könnens, der Unzugänglichkeit von Erfahrungen und den entsprechenden Lernblockaden aus (vgl. Jaeggi 2014: 315, Fussnote 1).

Lebensformen als Problemlösungsinstanzen haben sich kontinuierlich zu bewähren. Die Probleme, um die es in diesem Kontext geht, sind sowohl *gegeben* wie auch *gemacht*, das heisst sie sind historisch situiert, normativ vordefiniert, interpretationsabhängig und – deren Lösungen sind, wie oben skizziert, Transformations-

prozessen ausgesetzt. Lebensformen unterliegen somit einer gewissen Dynamik. An diesem Punkt setzt Jaeggi nun an, um Kriterien für die Rationalität von Lebensformen zu gewinnen. Sie fragt nach der Entwicklungsdynamik von Lebensformen. Sind Lebensformen Resultate gelungener Lernprozesse? Ermöglichen oder behindern sie Lernprozesse? Auf welche Weise können sich die in eine Lebensform Involvierten zu dieser verhalten? (Vgl. Jaeggi 2014: 316)

Bei der Problematik der Rationalität von Lebensformen fragt Jaeggi nach dem Gelingen in einem doppelten Sinn, sowohl nach dem Funktionieren und als auch nach der guten Instanziierung einer Praxis (vgl. Jaeggi 2014: 59). 'Funktioniert' eine Lebensform (wieder), bedeutet das, dass im Vollzug der (Lebensform-)Praktiken die anstehenden Probleme sachgemäss gelöst werden bzw. nach dem Auflösen des Handlungshemmnisses wieder gelöst werden können. Das heisst, die alltäglichen Situationen sind so bestimmt, dass die darin Involvierten über ein Knowing-how und Knowing-why verfügen, so dass sie ihre Handlungspläne kommunikativ-kooperativ realisieren können. Bei einer guten Instanziierung einer Praxis sind genuine Lernprozesse möglich: Konflikte können artikuliert und Geltungsansprüche geltend gemacht werden, so dass fragmentierte, unbestimmte Situationen rekonstruiert und Problemlösungen – 'Ergänzungsteile', mögliche Umstrukturierungen – gesucht und gefunden werden können:

„Ein gelungener Lernprozess hat zum Resultat nicht nur die bessere Bewältigung einer vorher problematischen Situation; er gelingt auch *als* Lern- oder Erfahrungsprozess. [...] Damit ein Transformationsprozess sich als wirklicher Lernprozess qualifiziert, muss sich in ihm Erfahrung akkumuliert und reorganisiert haben; aber gleichzeitig muss er so beschaffen sein, dass er sich nicht gegen neue Erfahrungen immunisiert.“ (Jaeggi 2014: 405 f.)

Scheitern hingegen Lebensformen, so wird das daran ersichtlich, dass die mit ihnen erhobenen Ansprüche, gewisse Probleme zu lösen, wiederholt nicht eingelöst werden konnten. Lernprozesse misslingen, Erfahrungen werden blockiert, beschränkt oder nur vereinseitigt ermöglicht.

Jaeggis Kriterien für die Rationalität von Lebensformen beziehen sich also auf soziale Lernprozesse bzw. soziale Lernblockaden, das heisst, auf den kontinuierlichen Umgang der Gesellschaftsmitglieder mit vielfältigen Praktiken, die zusammenhängen, aber gerade nicht eine geschlossene und umfassend integrierte Ganzheit bilden, sich wechselseitig überlappen und konkurrieren können, demnach auf Praktiken, die veränderlich und gestaltbar sind.

Vor dem Hintergrund der auch nur grob skizzierten kritischen Theorie der Kritik von Lebensformen von Rahel Jaeggi ist die Relevanz des Erwerbs eines reflexiven Habitus augenfällig. In modernen Gesellschaften werden deren Mitglieder mit anderen Lebensformen konfrontiert, was zu Konflikten, Krisen – auch Selbstverständigungskrisen – führen und damit Lernprozesse anstossen kann.

Praktiken der wechselseitigen Anerkennung, und damit kommunikativ-kooperatives Handeln, setzen unter solchen Umständen voraus, dass Gesellschaftsmitglieder die Normen und Werte, die sie stillschweigend ihren Erwartungen zu Grunde legen, anderen Gesellschaftsmitgliedern und sich selbst in nachvollziehbaren Zusammenhängen verständlich machen können. Knowing-why, ein Verstehen und Darlegen, warum man normalerweise in *dieser* Situation so handelt, ermöglicht gegenseitiges Verständnis, Handlungskoordination und längerfristige Kooperation. Knowing-why ist somit Voraussetzung für soziale Freiheit.

Rahel Jaeggi interessiert sich in ihrer 'Kritik von Lebensformen' nicht für die 'Sahnehäubchenfragen' des guten Lebens (Jaeggi 2014: 11), sondern für eine Neuvermessung unseres Verständnisses von Lebensformen (Jaeggi 2014: 58). „Es geht um die innere Gestalt jener Institutionen und überindividuellen Zusammenhänge, die unser Leben formen und innerhalb derer sich unsere Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erst ergeben“ (Jaeggi 2014: 11 f.) und – es geht auch um „die Einsicht in die vielfältigen Defizite der eigenen wie der fremden Lebensformen“ (Jaeggi 2014: 12).

2.7.4 Übergänge: Transkulturalität (Wolfgang Welsch, Peter-Ulrich Merz-Benz)

„Die Transkulturalitätsdiagnose bezieht sich auf einen Übergang beziehungsweise eine Phase in einem Übergang. Sie ist eine temporäre Diagnose. Sie nimmt die alte Vorstellung von Einzelkulturen zum Ausgangspunkt, und sie behauptet, dass diese Vorstellung – auch wenn sie vielen immer noch als selbstverständlich erscheint – auf die meisten der heutigen Kulturen nicht mehr zutrifft. Im Unterschied dazu fasst sie eine gegenwärtige und künftige Verfassung der Kulturen ins Auge, die nicht mehr monokulturell, sondern transkulturell ist. Das Transkulturalitätskonzept sucht diese Veränderung begrifflich zu fassen.“ (Welsch 2005: 54, Anm. 27)

Der deutsche Philosoph Wolfgang Welsch (*1946) vertritt den Standpunkt, dass der landläufig gebrauchte Begriff von Kultur dem, was es aktuell in unseren modernen Gesellschaften darunter aufzufassen und zu begreifen gilt, nicht Rechnung tragen kann. Aus seiner Perspektive zeichnen sich gegenwärtige Kulturen durch Mischungen aus. Mittels seines Transkulturalitätskonzepts sollen die Verfassung

zeitgenössischer Kulturen begrifflich adäquater erfasst und die aktuellen Vereinheitlichungsphänomene sowie die Prozesse neuer Differenzbildung wahrnehmbar und verständlich werden (vgl. Welsch 2005: 66).

Hier wird nun zuerst Welschs Transkulturalitätskonzept skizziert und anschliessend wird der Frage des Schweizer Soziologen Peter-Ulrich Merz-Benz (1953*) nachgegangen, „was angesichts einer transkulturellen Wirklichkeit mit kultureller Eigenart noch gemeint sein kann“ (Merz-Benz 2013: 596). Zudem wird in diesem Abschnitt dargelegt, dass das Gestalten-Können von Übergängen in unseren modernen multikulturellen Gesellschaften eine Schlüsselkompetenz ist.

Welsch geht bei seiner Kulturbegriffskritischen Reflexion vom klassisch-modernen Kulturkonzept aus, welches Kulturen als Einzelkulturen konzipiert. Er zeigt dessen Herkunft vom traditionellen Kulturbegriff, dessen wichtige Errungenschaften sowie dessen problematische Seiten auf.

Für den traditionellen Kulturbegriff zeichne hier der Naturrechtslehrer Samuel von Pufendorf (1632-1694): „Laut Pufendorf ist 'Kultur' die Gesamtheit derjenigen Tätigkeiten, durch welche die Menschen ihr Leben als spezifisch menschliches gestalten – im Unterschied zu bloss tierischer Daseinsfristung“ (Welsch 2005: 40). Diese Orientierung an *Lebensformen*, wie man heute mit Ludwig Wittgenstein oder Rahel Jaeggi sagen kann, ist für den klassisch-modernen Kulturbegriff charakteristisch. Bis die terminologische Neuerung von Pufendorf zu einer veränderten Konzeption von Kultur insgesamt geführt hatte, dauerte es zirka hundert Jahre (vgl. Welsch 2005: 40, Anm. 4). Diesen Prozess hat vor allem Johann Gottfried Herder (1744-1803), eine zentrale Persönlichkeit der Weimarer Klassik, mit seinem Werk 'Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit' befördert (Herder [1784] 1989; Welsch 2005: 40, Anm. 5).

Die primäre Orientierung an Lebensformen, anstelle einer „Ausrichtung auf Bildungsgüter oder museumsdienlichen Kulturleistungen“ (Welsch 2005: 41), zählt Welsch zu den wichtigen Errungenschaften des klassisch-modernen Kulturbegriffs. Auch der Verzicht auf eine Gegenüberstellung von 'hoher Kultur' und 'niedriger Zivilisation' sei ein Positivum. Zudem hält er Herder zugute, dass er mit seinem Konzept autonomer Einzelkulturen „einer der frühesten Kritiker von Eurozentrismus und ein Anwalt randständiger Kulturen“ (Welsch 2005: 41) war.

Aus Welschs Perspektive sind folgende drei Elemente des Herderschen Kulturbegriffs, den er als exemplarisch für den klassisch-modernen Kulturbegriff

wertet, problematisch: (i) soziale Homogenisierung, (ii) ethnische Fundierung und (iii) interkulturelle Abgrenzung. Erstens seien moderne Gesellschaften hochgradig differenziert, denn sie umfassten viele unterschiedliche Lebensformen. Diese Lebensformen seien sowohl vertikal (gesellschaftliche Schichtung) wie horizontal (z. B. geschlechtsspezifisch) differenziert. Zweitens sei die ethnische Fundierung des Herderschen Kulturbegriffs fragwürdig: „Herder stellte sich die Kulturen wie geschlossene Kugeln oder autonome Inseln vor, die mit der sprachlichen und territorialen Ausdehnung eines Volkes deckungsgleich sein sollten“ (Welsch 2005: 43). Dies sei jedoch eine Vorstellung, die den Verhältnissen in unseren modernen Gesellschaften offensichtlich nicht mehr entspreche. Drittens sei dieses Kulturkonzept durch „eine Doppelfigur von Konzentration auf das Eigene und Abwehr des Fremden charakterisiert“ (Welsch 2005: 44). Welsch weist zudem darauf hin, dass unser Kulturverständnis auch selber ein Wirkfaktor in unserem Kulturleben sei. Denn man suche, den gestellten Aufgaben Genüge zu leisten:

„Sagt man uns (oder den Heranwachsenden) hingegen, dass Kultur gerade auch Fremdes einbeziehen und transkulturellen Komponenten gerecht werden müsse, dann werden wir oder sie diese Aufgabe in Angriff nehmen; und dann werden entsprechende Integrationsleistungen künftig zur realen Struktur der Kultur gehören.“ (Welsch 2005: 57)

Mit dem Terminus 'Transkulturalität' bringt Welsch zum Ausdruck, „dass die heutigen kulturellen Determinanten über den herkömmlichen Kulturbegriff *hinaus-* und durch die alten Kulturabgrenzungen wie selbstverständlich *hindurchgehen*“ (Welsch 2005: 47). Er erläutert seine Idee der Transkulturalität in einem ersten Schritt durch folgende fünf Aspekte: (i) externe Vernetzung der Kulturen, (ii) Hybridcharakter, (iii) Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz, (iv) transkulturelle Prägung der Individuen und (v) Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität.

Erstens seien zeitgenössische Kulturen aufgrund von Migrationsprozessen, von weltweiten Verkehrs- und Kommunikationssystemen sowie von ökonomischen Abhängigkeiten miteinander verflochten. Lebensformen der einzelnen Berufsgattungen zum Beispiel seien über National- oder Einzelkulturgrenzen hinweg ähnlich. Auch würden ähnliche Problem- und Bewusstseinslagen in den Kulturen auftreten, die sich zum Beispiel in Menschenrechts-Diskussionen, in feministischen oder in ökologischen Bewegungen Ausdruck verschafften. Zweitens seien gegenwärtige Kulturen durch Hybridisierung gekennzeichnet. Dies betreffe sämtliche Dimensionen der Kultur, die ganze Breite unserer Praktiken. Drittens, so Welsch, gäbe es aufgrund der zunehmenden Durchdringung der Kulturen nichts schlechthin

Fremdes mehr: „Ebenso wenig gibt es noch schlechthin Eigenes. Authentizität ist weithin Folklore geworden, ist simulierte Eigenheit für andere, zu denen der Einheimische längst selber gehört“ (Welsch 2005: 49). Viertens dringe Transkulturalität auch auf der individuellen Mikroebene vor, die Identität der meisten von uns sei durch mehr als eine einzige Kultur geprägt. Deshalb sei fünftens auf der Entklammerung von staatsbürgerlicher Identität und persönlich-kultureller Identität zu bestehen (vgl. Welsch 2005: 53 f.).

In einem zweiten Schritt führt Welsch ergänzende Aspekte seines Transkulturalitätskonzepts ein. Einige davon werden jetzt im Zusammenhang mit der Frage, was kulturelle Eigenart in einer, wie von Welsch behaupteten, gegenwärtigen transkulturellen Wirklichkeit noch bedeuten kann, dargestellt.

Für Welsch sind allerdings der Wunsch nach einem Verankertsein in einer spezifischen Identität sowie die Abwehr gegen ein Aufgehen in einem globalen Einerlei legitim (vgl. Welsch 2005: 65). Er verfügt über einen Begriff von Partikularismus, der weder Geschlossenheit noch einen Ausschliesslichkeitsanspruch beinhaltet. Partikularismen könnten sich *de facto* pragmatisch, nicht geschlossen, offen, als situativ empfehlenswert – somit als nicht-absolutistisch verstanden werden. Er fordert uns auf, einmal zu überlegen, wie transkulturelle Identitätsbildung vonstattengehe. Unterschiedliche Gruppen oder Individuen würden aus unterschiedlichen kulturellen Quellen Elemente auswählen und diese unterschiedlich kombinieren. So entstünden verschiedene Strukturen, eine Vielfalt transkultureller Identitätsmuster. Der Kontrast dieser Identitätsnetze weise einen Mannigfaltigkeitsgrad auf, der kaum hinter dem traditionell Einzelkulturellen zurückstehe.

„Man kann die neue Situation so beschreiben: gleiche oder ähnliche Identitätsnetze können an unterschiedlichen Orten dieser Welt auftreten; zugleich können an diesen Orten ganz andere Identitätsformen existieren.“ (Welsch 2005: 63 f.)

Der ausschlaggebende Unterschied in der gegenwärtigen transkulturellen Wirklichkeit ist laut Welsch, dass Individuen zunehmend selbst entscheiden könnten, welcher Lebensform sie zugehören wollten. Das könne, müsse aber nicht, die Lebensform sein, in der man aufgewachsen sei. Welsch vertritt in diesem Kontext eine ähnliche Position wie Griffin im Zusammenhang mit Autonomie:

„In gewissem Sinn ist auch die erste Heimat immer nur als zweite Heimat wirkliche Heimat, erst dann nämlich, wenn man sich (angesichts auch anderer Möglichkeiten) bewusst zu ihr entschieden, sie nachträglich eigens gewählt und bejaht hat. Nur dann ist 'Heimat' keine naturwüchsige, sondern eine kulturelle und humane Kategorie.“ (Welsch 2005: 66)

Das Auswählen und Kombinieren von Elementen aus unterschiedlichen kulturellen Quellen sowie das bewusste Praktizieren einer Lebensform – das heisst, sich für diese entschieden zu haben und damit die Praktiken, die sie konstituieren, mehrheitlich gemäss ihren Regeln zu vollziehen –, das setzt einen weiteren Aspekt der gegenwärtigen transkulturellen Wirklichkeit voraus, gewissermassen einen Sockel geteilter Selbstverständlichkeiten. Diesen stellen Gesellschaftsmitglieder im alltäglichen Handeln, im Miteinander-Zurechtkommen, her und halten ihn mehr oder weniger aufrecht. Welsch vertritt diesbezüglich folgende Position:

„Für kulturelle Interaktion kommt es nicht so sehr auf ein Verstehen anderer Menschen oder Kulturen, sondern auf Schnittmengen im Fundus der Selbstverständlichkeiten – der Handlungsweisen, Verkehrsformen, Gesellschaftsauffassungen, Leitbilder der Menschen – an. Daher ist eine Verschiebung des Aufmerksamkeitsmusters geboten: weg von Verstehensfragen hin zu pragmatischen Gemeinsamkeiten. Gerade unter transkulturellen Bedingungen besteht immer eine gute Chance, solche Gemeinsamkeiten nützen zu können, denn die transkulturellen Muster weisen stets zumindest einige Verflechtungen, Überschneidungen und Übergänge auf, die Anschlüsse und Interaktionen ermöglichen.“ (Welsch 2005: 61)

Welschs Aufforderung, die Aufmerksamkeit in kulturellen Interaktionen auf pragmatische Gemeinsamkeiten zu richten und dadurch den Sockel geteilter Selbstverständlichkeiten zu vergrössern, wird in gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeitsplatz, Schule, Sport oder Freizeit bereits recht breit Folge geleistet. Moderne Gesellschaften bzw. ihre Mitglieder haben mittlerweile gelernt, dass ein solches Handeln für den kulturellen Zusammenhalt unabdingbar ist.

Welschs Aufforderung, pragmatische Gemeinsamkeiten in den Vordergrund und Verstehensfragen in kulturellen Interaktionen eher in den Hintergrund zu verlagern, kann aber auch Folgendes mit sich bringen: Für die Schnittmengen im Fundus der Selbstverständlichkeiten werden temporär die Normen und Werte, die diese Handlungsweisen oder Verkehrsformen leiten, pragmatisch eingeklammert oder situativ sistiert. Dadurch kann Zweierlei ausgelöst werden. Erstens können voneinander abweichende oder einander widersprechende Werte, Verbindlichkeiten, die in den jeweiligen Lebensformen stecken, als 'einstweilige Hindernisse' zu 'Referenzpunkten' werden, auf die hin Lebensformen, Ensembles von Praktiken, umstrukturiert, neu geordnet werden (vgl. Merz-Benz (unpubliziert): 23 f.). Das Einklammern dieser Werte kann zweitens eine spezifische Art von Unsicherheit erzeugen. Merz-Benz beschreibt diese in seinem Aufsatz 'Transkulturalität, Transdifferenz – und die Wertbedingtheit kultureller Grenzen' im Zusammenhang mit dem Konzept der Transdifferenz wie folgt:

„Zunächst verläuft alles nach dem 'bekannten' Muster: Alltagspraktiken, Verhaltensregeln erweisen sich als zusehends unbestimmter, zeigen immer weniger genau an, was zu tun ist, wodurch ihre orientierungsstiftende Funktion beeinträchtigt oder sogar zeitweilig gänzlich ausser Kraft gesetzt wird. Und ebenso verhält es sich mit dem Typen-Wissen und der mit seiner Hilfe möglichen Identifikation von personenspezifischen Schemata des Handelns, mithin von Rollenhandeln. Dann aber zeigt sich eine spezifische Art von Unsicherheit, die darin besteht, dass es immer schwieriger wird, im sozialen und kulturellen Geschehen, ja innerhalb einzelner Situationen klare Trennungslinien zu ziehen und Fragen in der Art: 'Welches sind die relevanten Strukturgegebenheiten im Alltag, worin bestehen die von ihnen ausgehenden Verbindlichkeiten?' 'Welches ist die vorgegebene Grundrichtung im So und so des Handelns?' sich zeitweise kaum mehr beantworten lassen; es ist, als verlöre die Handlungswirklichkeit ihre Konturen; es gibt nichts mehr, was den 'menschlichen Blick mässigte'. Insbesondere Zuordnungen nach dem Prinzip der Zugehörigkeit/ Nicht-Zugehörigkeit oder des direkten Widerspruchs werden nachgerade verunmöglicht, wodurch auch die bestehenden ebenso wie die dennoch vorgenommenen Zuordnungen – Zuordnungen gleichsam aus der Not des sich orientieren Müssens – sich zu überlagern und – mehr noch – zu überkreuzen beginnen.“ (Merz-Benz (unpubliziert): 19)

Solche Instabilitäten fordern den Interagierenden einiges ab: Eine geteilte Wirklichkeit ist *auszuhandeln*, das heisst, Praktiken sind ineinanderzufügen, sodass sich neue Selbstverständlichkeiten einspielen können. Das kann für Lebensformen bedeuten, dass einzelne Teilpraktiken zu ergänzen, wegzulassen, umzugewichten oder neu zu schaffen sind. Chancen wie Herausforderungen zugleich. Gewohnheiten oder Interaktionsmuster sind nicht so einfach zu wechseln wie Schuhe. Mit unserem selbstverständlichen Handeln weisen wir unsere Zugehörigkeit zu sozialen Kreisen, zu einer spezifischen Lebensform, zu einer kulturellen Gemeinschaft aus.

Die Frage, was kulturelle Eigenart in einer, wie von Welsch behaupteten, gegenwärtigen transkulturellen Wirklichkeit noch bedeuten kann, ist nun behutsam umkreist worden: Zeitgenössische Kulturen sind weder homogen noch klar abgegrenzt, sie scheinen einem gewissen Pragmatismus den Vorrang zu geben, beanspruchen aber dennoch eine gewisse Partikularität, die sich zum Beispiel in gleichen oder ähnlichen Identitätsnetzen der Individuen Gestalt verschafft, und zwar an unterschiedlichen Orten dieser Welt. Zudem zeichnen sich Kulturen aktuell durch temporäre Instabilitäten aus, in denen (Um-)Strukturierungen vonstattengehen. Diese führen ins Zentrum der Sachlage, sie bringen uns der Antwort auf die Frage, worin aktuell kulturelle Eigenart noch bestehen könne, näher:

„Es sind die sozialen Akteure, welche in und durch Situationsdeutungen, Relevanzsetzungen in Handlungs- und Interaktionsprozessen, die bestehenden paradoxen Verhältnisse fortwährend abarbeiten. Zur Befriedigung von Orientierungsbedürfnissen werden Bestimmtheiten verfügt, wird eine einzelne Differenz kurzzeitig zur allein massgebenden erhoben, um sie spätestens dann, wenn die Situation eine neue Beurteilung erfordert, in die Gesamtheit der sich überkreuzenden Zuordnungen, in das Gesamtgeschehen der oszillierenden Differenzen wieder eingehen zu lassen. Auf diese Weise soll einem unaufhaltsam dahin fliessenden Geschehen unablässig Struktur verliehen werden, sprich: Struktur in Gestalt kurzzeitig bestehender Strukturierungen,

wobei die Prinzipien hierfür sich entweder aus den Situationen selbst ergeben oder in und mit diesen Situationen, wesentlich durch sie bedingt, zur Geltung kommen. Insofern handelt es sich bei diesen Strukturierungen tatsächlich um – wie früher angegeben – pragmatische Leistungen.“ (Merz-Benz (unpubliziert): 20)

Kulturelle Eigenart zeichnet sich durch pragmatische Leistungen aus, durch kurzzeitig bestehende Strukturierungen in einem unaufhaltsam dahinfließenden Geschehen. Durch diese pragmatischen Leistungen wird eine gemeinsame Wirklichkeit geschaffen, es werden Selbstverständlichkeiten ausgehandelt und eingeübt. Selbstverständlichkeiten, die für alle Beteiligten buchstäblich grundlegend sind, so zum Beispiel für ihre Orientierung, ihre Identität oder ihre Zugehörigkeit(en).

Um andere und sich selbst verorten zu können, braucht man Muster, personenspezifische Schemata des Handelns, man braucht eine Umgebung, in der man sich solche 'schaffen' oder beschaffen kann. Das Bedürfnis, sich in einer spezifischen Identität verankert zu wissen, der Wunsch nach kultureller Authentizität sowie die Abwehr gegen ein Aufgehen in einem globalen Einerlei verweisen zurück auf die prinzipiellen Möglichkeiten, die Lebensverhältnisse miteinander zu gestalten.

Nun sei nochmals an Pufendorfs Kulturbegriff erinnert:

„Laut Pufendorf ist 'Kultur' die Gesamtheit derjenigen Tätigkeiten, durch welche die Menschen ihr Leben als spezifisch menschliches gestalten – im Unterschied zu bloss tierischer Daseinsfristung.“ (Welsch 2005: 40)

In modernen Gesellschaften konkurrieren sich nun aber unterschiedliche Lebensformen, sie bieten unterschiedliche Lösungen für die Gestaltung von Lebensbereichen an. Lebensformen überlappen sich, durchdringen sich, sind ineinander präsent. Individuen mit ähnlichen oder gleichen Identitätsnetzen an unterschiedlichen Orten dieser Welt pflegen ähnliche Praktiken, halten sich mehrheitlich an deren Regeln – sprich, sie teilen eine Lebensform, sie bilden eine kulturelle Gemeinschaft innerhalb einer transkulturellen Wirklichkeit.

Welsch gewinnt den gegenwärtig transkulturellen Tendenzen Positives ab.

„Aber selbst bezüglich dieser Uniformierung sollte man nicht nur grau sehen. Während sie einerseits zweifellos kulturelle Verluste nach sich zieht, stellt sich in ihrem Gefolge auch eine grössere Kommunikabilität zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft ein – insbesondere in der jüngeren Generation wird das sichtbar. Man versteht einander selbstverständlicher und kann im Alltag besser miteinander umgehen, als dies in irgendeiner früheren Generation der Fall war.“ (Welsch 2005: 62 f.)

Etwas zurückhaltender positiv scheint die Sicht von Merz-Benz auf die zeitgenössische transkulturelle Wirklichkeit zu sein. Einerseits teilt er mit Welsch den Standpunkt, dass der Ort des kulturellen Zusammenhalts durch pragmatische Leistungen hergestellt wird, und zwar im Bereich der Schnittmenge des Fundus der

Selbstverständlichkeiten. Anschlüsse und Übergänge zu schaffen bedeute, pragmatische Gemeinsamkeiten zu erkennen, aufzunehmen und möglichst bewusst für die Hervorbildung neuer Selbstverständlichkeiten zu nutzen (vgl. Merz-Benz (unpubliziert): 21 f.). Andererseits weist er darauf hin, dass man mit Rissen im 'Sockel geteilter Selbstverständlichkeiten' zu rechnen hätte:

„Die Auflösung der autonomen, homogenen Einzelkulturen – wohlverstanden: nicht der Einzelkultur per se – bedeutet *nicht*, dass auch die kulturellen Differenzen sich samt und sonders auf ein durch pragmatisches Handeln bewältigbares Mass zurückgebildet haben oder gar schlicht verschwunden sind. Sie treten nunmehr bloss an anderer Stelle und in veränderter Gestalt zutage: im Kleinen, aber deswegen nicht minder machtvoll, oft mit dem Anspruch prinzipieller Geltung. Urplötzlich gerät das Einhalten einer Verfügung im Schulunterricht zu einer Frage der Religionsfreiheit, und der 'Sockel geteilter Selbstverständlichkeiten', im Quartierleben oder am Arbeitsplatz fraglos vorhanden, erhält starke Risse. Gegensätze dieser Art sind im Prinzip überall dort feststellbar, wo das Vertreten religiöser Werte fundamentalistische Züge aufweist oder eine entsprechende Tendenz erkennen lässt; [...]“ (Merz-Benz (unpubliziert): 25)

Religiöse Werte oder Werte, die mit einem ähnlichen Geltungsanspruch vertreten werden, können die Normen einer Lebensform begründen. Aufgrund solcher Werte können in kulturellen Interaktionen Differenzen derart zum Tragen kommen, dass Anschlüsse und Übergänge kaum möglich scheinen. Solche Lebensformen zeichnen sich oft durch eine Systematisierung des praktischen Handelns aus, was ein temporäres Umstrukturieren von Teilpraktiken bzw. ein Aushandeln von gemeinsamen Praktiken erschwert. Unterhalten die diese Lebensformen Praktizierenden zudem nur ein Mindestmass an Kontakten nach aussen, pflegen aber gleichzeitig eine dichte Binnenkommunikation, so habe man es mit dem Phänomen 'kultureller Parallelgemeinschaften' zu tun.

„Wenn solches aber möglich ist, dann müssen wir auch unter Bedingungen einer transkulturellen Wirklichkeit damit rechnen, dass – je nachdem, um welche Werte es sich handelt bzw. welche Werte in bestehende kulturelle Gemeinschaften Eingang finden – an bestimmten Orten des kulturellen Zusammenhalts eine rückläufige Entwicklung eintritt: Lebensformen kommen erneut, wie einst bei den Einzelkulturen im Sinne Herders, übereinander zu liegen, Sprachzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit, Milieu, Lebensgewohnheiten werden wieder eins.“ (Merz-Benz 2013: 600)

Die thematisierten 'pragmatischen Leistungen' in einer transkulturellen Wirklichkeit zu erbringen, ist keine einfache Angelegenheit: Es kann anstrengend sein, zuweilen überfordernd, zuweilen ist es auch nicht erwünscht, dass gemeinsame Selbstverständlichkeiten gesucht, gefunden, aufgenommen und für den kulturellen Zusammenhalt genutzt werden.

„In den Diskussionen um die Frage der Integration wurde und wird immer wieder gefordert, die Realitäten anzuerkennen. Das kann jedoch nur, wer auch einen Blick für diese Realitäten hat.“ (Merz-Benz 2013: 593)

Das gewohnheitsmässige, selbstverständliche Partizipieren an Praktiken reduziert Komplexität. Wie bei Bourdieu, aber auch bei McDowell, zu sehen war, geht eine solche Praxis 'unter die Haut', das heisst, sie hinterlässt Spuren in Form von kognitiven Strukturen. Lebensformen sind ein Ensemble von Praktiken, die auf bestimmte Zwecke hin strukturiert sind. Lebensformen vermitteln Sicherheit, geben Orientierung – sie sind somit Problemlösungsstrategien. Diese anzupassen ist allerdings mit Aufwand verbunden. Wer soll bei Divergenzen diese Arbeit in welchem Mass übernehmen? Wer das am besten oder am leichtesten kann? Wer am findigsten, am kreativsten ist? Oder wer am schlechtesten 'Nein' sagen kann?

Kompetenzen im Umgang mit Übergängen sind in einer transkulturellen Wirklichkeit Schlüsselkompetenzen: Zum einen ist in Übergangsbereichen die 'doppelte Kontingenz' erhöht. Das heisst, die Chance, dass Alter und Ego ihre Handlungen entsprechend ihren gemeinsamen Erwartungen koordinieren können, ist geringer als in ihren je eigenen Lebensformbereichen. Hier sei an Luhmann erinnert, der in diesem Zusammenhang folgende Frage stellte: „Was taugt, mit anderen Worten, besonders, wenn es darum geht, in einer offenen Situation nächste Ereignisse vorzukonstruieren und sie durch Selbst- und Fremdfestlegung wahrscheinlicher zu machen?“ (Luhmann 1987: 168). Seine Antwort lautete: Alles, was an Vorverständnis in die Situation eingeht, kann als Chance der Selektionssteuerung aufgefasst werden. Das heisst, wer die Logiken im Übergangsbereich kennt, kann schneller Themen setzen, und zwar solche, die anschlussfähig sind. Neben Tempo und Anschlussfähigkeit wies Luhmann noch auf den Status quo hin (vgl. Luhmann 1987: 168). Das bedeutet, Interaktionserfahrungen bringen Selektionsvorteile. Beim Aushandeln und Mitgestalten neuer Selbstverständlichkeiten im Übergangsbereich kommt es demnach erstens auf situationsadäquate Handlungsvollzüge bzw. Handlungsvorschläge an, die von den Beteiligten als solche aufgefasst werden können. Zweitens bringen akkumulierte Erfahrungen aus diesen Feldern Vorteile. Letzteres setzt aber Zugang, 'Mitspielen-Dürfen' (keine eigene oder fremde soziale Schliessung) sowie 'Mitspielen-Können' (Praxis-Sinn) voraus. Kurz, das Eruiere von Relevantem spielt eine zentrale Rolle: Selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind beim Gestalten von Übergängen spielentscheidend.

Zum anderen kommen bei 'einstweiligen Hindernissen' im Handlungsablauf die jeweiligen Werte, die in den Praktiken der Lebensformen stecken, mehr oder weniger

explizit zum Vorschein. Dann gilt es, Ansprüche zu artikulieren, sie abzuwägen und wenn möglich auszutarieren, aber allenfalls auch zu akzeptieren, dass Divergenzen bestehen bleiben. Welsch weist in diesem Kontext auf folgenden Zusammenhang hin:

„Im Übrigen scheint, auf der Seite der Individuen, die Anerkennung der eigenen transkulturellen Binnenverfassung eine Bedingung dafür zu sein, auch mit äusserer, gesellschaftlicher Transkulturalität zurechtzukommen.“ (Welsch 2005: 59)

Damit man aber die eigene transkulturelle Binnenverfassung anerkennen kann, sollte man diese – scheinbar trivialerweise – mehr oder weniger kennen. Ein Habitus ist, gemäss Bourdieus Kurzformel, eine strukturierte strukturierende Struktur, die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition einer Person. Diese hat sie sich während ihrer Sozialisation erworben. Diese Struktur, eine Binnenverfassung, lässt ihre Wahrnehmung selektiv sein und bestimmt unmittelbar ihre Gebärden und ihre Sprache. Ein reflexiver Habitus ist eine solche strukturierte strukturierende Struktur, derer sich eine Person mehr oder weniger bewusst ist.

Mit Welsch lässt sich also festhalten, dass ein reflexiver Habitus eine Bedingung zu sein scheint, um mit äusserer gesellschaftlicher Transkulturalität zurechtzukommen.

2.7.5 Übergänge: Transversalität und Subjektivität (Wolfgang Welsch)

Zwischen der inneren Verfassung einer Person und den äusseren Umständen, der Verfassung der Umgebung, scheinen, Welsch folgend, Zusammenhänge zu bestehen. Wie es zu solchen in einer transkulturellen Wirklichkeit kommen kann und welche Herausforderungen damit für gegenwärtiges Subjektsein verbunden sind, soll nun genauer angeschaut werden. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit der 'transversalen Konzeption von Identität und Subjektivität' (Welsch 1996: 849-852), ein Vertrautsein mit Welschs Konzept der 'Transversalität' sowie mit seinem Konzept der 'transversalen Vernunft'. Wahrscheinlich wird sich dann allmählich zeigen, dass in den aktuellen gesellschaftlichen Übergangsbereichen ein transkultureller Praxis-Sinn gefragt ist, und dass selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen für Selbstbestimmung grundlegend sind.

Welsch nennt zwei Gründe für die Zusammenhänge zwischen Transversalität²⁹ und Subjektivität:

„Der erste Grund, warum Transversalität heute nicht nur in objektiver Hinsicht, also im Blick auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit vorhandener rationaler Komplexe, sondern ebenso in subjektiver Hinsicht, im Blick auf die innere Konfiguration der Subjekte, entscheidend wird, liegt darin, dass die Binnenverfassung der Subjekte der welthaften Aussenverfassung analog ist und dass die externe Pluralisierung sich in einer internen Pluralisierung fortsetzt bzw. eine solche nach sich zieht. Dazu kommt es, weil die diversen objektiv vorhandenen Rationalitäten oder Lebensformen in dem Moment, wo sie – und das gehört zur Situation der Pluralität – als veritable Möglichkeiten erkannt und anerkannt werden, zugleich als Möglichkeiten erfasst werden, die zumindest prinzipiell auch für das jeweilige Subjekt in Frage kommen, für es übernehmbar sind.“ (Welsch 1996: 830)

Der erste zitierte Grund wurde in 2.8.4 unter dem Titel 'Transkulturalität' andiskutiert. Dieser zieht den zweiten, nun zu erörternden Grund mit sich:

„Zweitens setzt die Erfahrung äusserer Pluralität rückwirkend auch Elemente innerer Pluralität frei, die zuvor zwar schon vorhanden, aber – der konventionellen Einstellung entsprechend – eher niedergehalten worden waren. [...] Man beginnt, die inneren Potentialitäten nicht mehr abzuwehren, sondern zu erforschen und zu erproben. Man macht sich daran, ihnen bislang übersehene Lebensmöglichkeiten zu entnehmen.“ (Welsch 1996: 830)

Die 'pragmatischen Leistungen', die moderne Gesellschaftsmitglieder in den erwähnten Übergangsbereichen alltäglich erbringen müssen, hinterlassen nicht nur kognitive Spuren, sie setzen auch Potenzialitäten frei. Man sieht und erlebt mit, wie routinemässige Abläufe auch anders, eventuell vorteilhafter, vonstattengehen können. Man bekommt mit, wie bestimmte Lebensbereiche auch noch gestaltet werden könnten. Vielleicht muss man aber auch damit zurechtkommen, dass eine bis anhin bewährte Praktik in Frage gestellt wird.

„Sowohl jene äussere wie diese innere Pluralität erfordern einen hohen Grad an Übergangsfähigkeit. Das ist der Grund, warum Transversalität heute zu einer Elementarbedingung nicht bloss äusserer Handlungskompetenz, sondern auch innerer Identität wird.“ (Welsch 1996: 831)

Mit seinem Konzept der 'Transversalität' erfasst Welsch Folgendes:

„In der Tat macht die Verknüpfung von Gegensätzen den Nerv des Konzepts der Transversalität aus. Darin liegt zugleich seine Gemeinsamkeit mit dem Konzept des 'Rhizoms'. Transversalität bringt die zentrale Intuition des Rhizom-Ansatzes zum Ausdruck: eine Vielfalt zu denken, die mit Verbindungen Hand in Hand geht. Es geht um eine 'Konnexion des Heterogenen'.“ (Welsch 1996: 369).

Im Zusammenhang mit Handlungskompetenz sind bereits transversale Prozesse besprochen worden, und zwar beim lösungsorientierten Realisieren von individuellen sowie gemeinschaftlichen Handlungsvollzügen in den sogenannten

²⁹ Für eine erste Annäherung an das Konzept der Transversalität vgl. den Duden-Eintrag (Band 5, 2005) zu „transversal“: „(lat.-mlat.): quer verlaufend, senkrecht zur Ausbreitungsrichtung stehend, schräg“.

Übergangsbereichen einer transkulturellen Wirklichkeit. Transversale Prozesse erkennt man daran, dass sie 'durch eine Vielfalt hindurch gehen' und momentane oder kurzfristige Verbindungen zwischen Heterogenem stiften oder solche Verbindungen wieder auflösen oder neu verknüpfen. Für diese Leistungen zeichnet ein besonderes Vermögen, ein Orientierungs- und Übergangsvermögen, das Menschen entwickeln können.

Welsch nennt dieses Vermögen 'transversale Vernunft' (Welsch 1996: 761 ff.). Es ist ein dynamisches Vermögen, das sich in Prozessen realisiert. Welsch bringt es wie folgt auf den Punkt:

„Vernunft ist nicht, Vernunft geschieht.“ (Welsch 2005: 764)

Als 'transversal' charakterisiert Welsch dieses Vermögen, da man damit querlaufende Verbindungen zwischen unterschiedlichen Komplexen erstellen kann (vgl. Welsch 1996: 761). So zum Beispiel 'stellt' man, nach Welsch, eine Subjektivität durch das Ziehen querlaufender Verbindungen durch verschiedene Subjektanteile 'her'. Subjektivität wäre, bildlich gesprochen, dann wie ein Band, das durch die verschiedenen Subjekt Komponenten hindurchgeht, sie verbindet und zwischen ihnen Austausch und Kommunikation ermöglicht (vgl. Welsch 1996: 849).

Welsch weist zudem ausführlich darauf hin, dass er sich bei seiner transversalen Konzeption von Identität und Subjektivität vom späten Platon im 'Sophistes' hat inspirieren lassen (vgl. Welsch 1996: 847-849, 641-643). Welschs Konzeption zeichnet sich nun durch folgende sechs Momente aus (vgl. Welsch 1996: 849 ff.):

- (i) Die verschiedenen Subjektanteile sind nicht von aussen, sondern *von innen* verbunden.
- (ii) Sie weisen untereinander Überschneidungen, Interdependenzen, Anschlüsse, aber auch Reibungen auf. Sie können einander affizieren, modifizieren, interpretieren, bestärken oder verdrängen. Gerade durch solch wechselseitige *Interaktion* sind sie verbunden.
- (iii) Gemeinsam ist den diversen Subjektanteilen eine bestimmte *Färbung*, die jeweils den Stil des Individuums kennzeichnet und dem Rollenspiel – dem beruflichen, privaten oder sozialen Rollenspiel – einen Individualitätsindex verleiht.
- (iv) Subjektivität zeichnet sich durch eine gewisse *Kompetenz* des Umgangs mit den verschiedenen Subjektanteilen aus: Das 'involvierte Subjekt' kann steuernd Stellung zu der Pluralität seiner Anteile nehmen und vermag mit ihr umzugehen. Selbst-

bestimmung wird durch den Interaktionscharakter der Anteile ermöglicht und durch zielgerichtete Interventionen realisiert.

(v) Diese Kompetenz verdankt sie entscheidend der *Durchlässigkeit* der Subjektanteile. Je grösser diese ist, umso mehr Kompetenz und Kohärenz wird dem Subjekt zuwachsen. *Transversalität* ist eine Elementarbedingung von Subjektivität, deren Sphäre feldartig verfasst ist. Die Subjektanteile sind inhärent aufeinander bezogen, das heisst, dass Transversalität in ihnen angelegt ist.

(vi) *Transversale Vernunft* ist auf die Entwicklung dieser Transversalität zugeschnitten. Sie ist ein genuiner Verwirklichungsmodus von Subjektivität. Die Kunst, ein Subjekt zu sein, entspringt insgesamt der Entwicklung und dem Einsatz dieser Transversalität.

Transversale Vernunft, so Welsch, sei kein neues Vermögen:

„Das Konzept transversaler Vernunft akzentuiert nur ein Moment, das zu Vernunft immer schon gehörte, das heute aber besondere Bedeutung erlangt – eben das Moment der Übergänge –, neu und nachhaltig. Damit sucht dieses Konzept den spezifisch gegenwärtigen Anforderungen an Vernunft gerecht zu werden. Man könnte es als heutige Transformationsform der klassischen Vernunftkonzeptionen auffassen.“
(Welsch 1996: 765)

Die spezifischen gegenwärtigen Anforderungen an Vernunft ergeben sich, wie bereits erörtert, aus der gesteigerten externen wie internen Pluralität. Welsch charakterisiert zum Beispiel die Verfassung der Rationalität der Moderne als „durch Strukturen konstitutioneller Unordentlichkeit geprägt“ (Welsch 1996: 613). Die Nagelprobe von Vernünftigkeit bestehe darin, ob sie mit dieser rationalen Unordentlichkeit zurechtzukommen vermöge oder nicht.

Subjektsein unter den gegenwärtigen Umständen in unseren Gesellschaften ist also kein Kinderspiel: Handlungskompetenz und innere Identität kontinuierlich aufrecht zu erhalten bedeutet Aufwand. Je selbstverständlicher Gesellschaftsmitglieder unterschiedliche Sinnsysteme wahrnehmen, wiedererkennen und zwischen ihnen übergehen können, umso mehr Handlungsspielraum wird ihnen zuteil. In den aktuellen gesellschaftlichen Übergangsbereichen ist ein transkultureller Praxis-Sinn gefragt, damit sind selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen für Selbstbestimmung grundlegend.

Gesellschaftsmitglieder, die über einen reflexiven Habitus verfügen können, die sich ihrer transkulturellen Binnenverfassung mehr oder weniger bewusst sind, besitzen unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen einen Vorteil. Sie haben einen begrifflichen Zugang zu Teilen ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und

Handlungsdisposition. Das heisst, sie verfügen über die Voraussetzungen, um mit sich selbst, also mit ihren Subjekt Komponenten, zu interagieren. Dadurch können sie sich entsprechend selbstbestimmt verhalten. Sie verfügen über eine gut ausgebildete Subjektivität. Vermittelt durch dieses Selbstverstehen fällt ihnen zudem auch Fremdverstehen leichter. Personen mit einem reflexiven Habitus können sich unterschiedliche Sinnsysteme zugänglich machen. Das Zur-Verfügung-Haben dieser Alternativen hilft ihnen, mit externen wie internen Reibungen und mit sperrigen Erfahrungen, besser umzugehen, anschlussfähige Handlungsvollzüge zu kreieren, einzubringen und damit Praktiken mitzugestalten – letztlich Praxis mit zu formen.

Gesellschaftsmitglieder mit einem reflexiven Habitus besitzen die Möglichkeit, ihre Übergangsfähigkeit, ihre Pluralitätskompetenz zu entwickeln, aufrecht zu erhalten und zu optimieren. Sie verfügen somit in sich über Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens.

2.7.6 Normen- und Wertesysteme: Persönliche und soziale Normen (Shalom H. Schwartz)

Shalom H. Schwartz, ein US-amerikanisch-israelischer Sozialpsychologe, hat 1992 im Artikel *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries* (Schwartz 1992) eine Werttheorie publiziert, die auf grosse Resonanz in der Forschendengemeinde gestossen ist:

„The Schwartz (1992) theory of basic human values has spawned hundreds of studies during the past two decades. The vast majority of these studies examine how the ten basic values or the four higher-order values relate to various attitudes, opinions, behaviors, personality, and background characteristics. Studies have also assessed value transmission and development in childhood and adolescence and value change over time (e. g. Bardi, et al., 2009; Knafo & Schwartz, 2003).“ (Schwartz et al. 2012: 3)

Schwartz' Werttheorie hat den Begriff 'Werte' (values) in den wissenschaftlichen Diskurs zurückgebracht. Werte sind auch im öffentlichen Diskurs mehr oder weniger explizit präsent:

„Values are central to public discourse today. Competing groups demand priority for the values they hold dear, arguing that conflicting values are unworthy. Theorists have long considered values central to understanding attitudes and behavior (e.g., Allport, Vernon and Lindsay, 1960; Kluckhohn, 1951; Williams, 1968). They view values as deeply rooted, abstract motivations that guide, justify, and explain attitudes, norms, opinions, and actions (cf. Feldman, 2003; Halman and de Moor, 1994; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992).“ (Davidov et al. 2008: 3)

Angesichts der aktuellen transkulturellen Verhältnissen in den modernen Gesellschaften verwundert es wohl kaum, dass Werte in Diskursen wieder zentral sind. Dies umso weniger, wenn man mit Parsons davon ausgeht, dass Werte Normen legitimieren und gleichzeitig mit Jaeggi annimmt, dass ethisch-funktionale Normen konstitutiv für Praktiken, also für Lebensformen, sind.

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, den Stand der jetzigen Untersuchung voraussetzend, wie Werte, vermittelt über Normen, Praktiken, eigentlich beeinflussen können. Um das, wie es scheint, eher subtile Zusammenspiel zwischen Praktiken und Normen/Werten mittels Bourdieus Konzepten des Habitus und des Feldes fassen zu können, werden zuerst die Werttheorie von Shalom H. Schwartz und anschliessend seine beiden Konzepte 'persönliche Normen' und 'soziale Normen' eingeführt.³⁰ Zudem wird bei der Exploration auf McDowells Erfahrungskonzept und insbesondere auf seinen folgenden Standpunkt zurückgegriffen:

„In experience one finds oneself saddled with content. One's conceptual capacities have already been brought into play, in the content's being available to one, before one has any choice in the matter. The content is not something one has put together oneself, as when one decides what to say about something.“ (McDowell 1996: 10; Hervorhebung von der Autorin)

Nun zurück zu Schwartz' Werttheorie. Werte werden von Schwartz als trans-situative Ziele definiert, die in ihrer Wichtigkeit variieren und die Individuen als Prinzipien brauchen, um sich in ihrem Leben zu orientieren (vgl. Schwartz 1992: 17, 46). Ausgehend von drei universellen, überlebenswichtigen Erfordernissen der menschlichen Existenz testete Schwartz elf Wert-Kandidaten. Bei den genannten Erfordernissen handelte es sich um (i) Bedürfnisse der Individuen als biologische Organismen, um (ii) Anforderungen an die Koordination von sozialen Interaktionen und um (iii) Überlebens- und Wohlfahrtsbedürfnisse von Gruppen. Die getesteten Werte bezogen sich auf eines oder auf mehrere dieser Erfordernisse. Die Stichproben wurden in 20 Ländern erhoben und bestanden meist aus denselben zwei Berufsgruppen, Lehrpersonen und Universitätsstudenten. Schwartz fand folgende zehn motivational verschiedene Werttypen innerhalb und über Kulturen hinweg: *Selbstbestimmung, Stimulation, Hedonismus, Leistung, Macht, Sicherheit, Konformität, Tradition, Wohlwollen und Universalismus*. Für den Werttyp *Spiritualität* als universeller Wert stellten sich zwei Probleme:

³⁰ Diese Erörterungen beziehen sich auf den Essay *Werte, Einstellungen und rechtliche Stellung* (2014) der Autorin Daniela Rogger.

„First, the pursuit of meaning and coherence as described by theologians and philosophers may entail a level of sophisticated, effortful thought that is beyond that in which most people typically engage. Instead, most people may satisfy their need for coherence through pursuing tradition, security, and conformity values. Thus, spirituality values may not serve as guiding principles for all people. Second, it is most likely that spirituality is represented by different values for different groups.“ (Schwartz 1992: 10)

Schwartz fand zudem zwei Dimensionen, die Wertesysteme in eine integrierte motivationale Struktur organisieren, die sich durch Wertkompatibilitäten und Wertkonflikte auszeichnet. Die Fig. 5 (Schwartz 1992: 45)³¹ zeigt diese beiden bipolaren Dimensionen, die durch vier Werte höherer Ordnung charakterisiert werden. Die eine Dimension nannte Schwartz 'openness to change versus conservation', die zweite 'self-enhancement versus self-transcendence'.

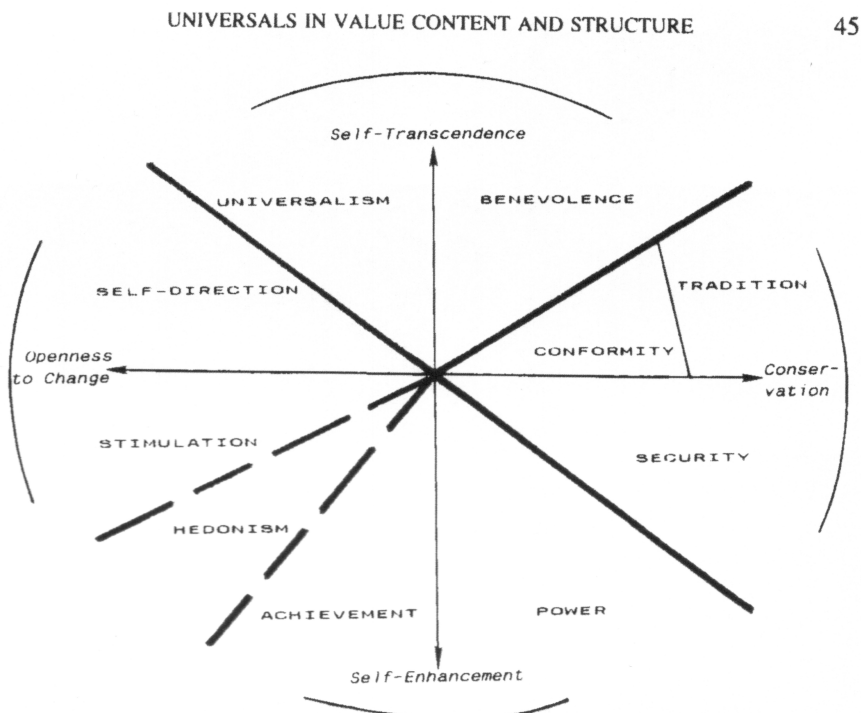


Fig 5. Revised theoretical model of relations among motivational types of values, higher order value types, and bipolar value dimensions.

Schwartz konzipierte die zehn identifizierten Werttypen als ein motivationales kreisförmiges Kontinuum, dies führte er weiter aus:

„In sum, the locations of many values support the view that motivational differences between value types can be seen as continuous rather than as discrete. The fuzziness of their boundaries notwithstanding, however, the differences between value types are meaningful. We therefore continue to treat them as discrete when beneficial for research. We recognize, nonetheless, that our theory-based partitioning of the space is arbitrary. It may eventually be superseded by a partitioning, based on a revised theory, that points to discrete value types with greater universal heuristic and predictive power.“ (Schwartz 1992: 46)

³¹ Mit freundlicher Erlaubnis von Shalom H. Schwartz hier wiedergegeben.

Im Artikel *Refining the theory of basic individual values* (Schwartz et al. 2012) hat Schwartz, zusammen mit elf Forschenden, seine Werttheorie weiter ausgearbeitet: 19 Werttypen sind nun auf dem motivationalen kreisförmigen Kontinuum angeordnet. Im Rahmen dieser Arbeit kann aber leider nicht weiter auf die revidierte Version der Theorie eingegangen werden.

Für die Frage, wie Werte, vermittelt über Normen, Praktiken eigentlich beeinflussen können, geben die zwei eben eingeführten Dimensionen, die Wertesysteme in eine integrierte motivationale Struktur organisieren, einen ersten Anhaltspunkt: Diese motivationale Struktur zeichnet sich sowohl durch *Wertkompatibilitäten* als auch durch *Wertkonflikte* aus und ist damit für den Untersuchungsgegenstand zentral.

Deshalb werden nun die beiden Schwartzschen Konzepte 'persönliche Normen' und 'soziale Normen' eingeführt. Damit ist auch beabsichtigt, den zweiten Anhaltspunkt für die Fragestellung zu gewinnen: Wertkompatibilitäten bzw. Wertkonflikte werden von einer Person in gewissen Situationen als selbstbestärkend bzw. selbstschwächend empfunden.

Die beiden Konzepte 'persönliche Normen' und 'soziale Normen' sind im Kontext der *Theorie über persönlichen normativen Einfluss auf Altruismus* von Schwartz zu verorten, die er in seinem Aufsatz *Normative Influences on Altruism* (Schwartz 1977) vorgelegt hat. Für die vorliegende Forschungsfrage ist sie insofern relevant, als die ihr zugrunde liegenden Annahmen nicht nur für Altruismus, sondern allgemein für Beziehungen zwischen internalisierten Normen und Werten und Verhalten, das durch Gefühle moralischer Verpflichtung motiviert ist, Geltung beanspruchen (vgl. Schwartz 1977: 227).

Schwartz gebraucht den Term 'persönliche Normen' wie folgt:

„The term *personal norms* will be used to signify the self-expectations for specific action in particular situations that are constructed by the individual. Activated personal norms are experienced as feelings of moral obligation, not as intentions.“ (Schwartz 1977: 227)

Persönliche Normen werden nach Schwartz durch Erwartungen, Verpflichtungen und Sanktionen konstituiert, die in sozialen Interaktionen gelernt werden. Im Gegensatz zu sozialen Normen sind sie jedoch im Selbst einer Person verankert. Das heisst, sie hat diese Normen internalisiert. Solche Normen werden zu Standards für das Verhalten, das eine Person in ihrem Selbst bestärkt. Wenn sie sich entsprechend diesen Standards verhält oder ein entsprechendes Verhalten antizipiert, resultieren daraus positive Selbstbewertungen, das bedeutet, der Selbstwert und die Selbst-

sicherheit werden gestärkt. Im gegenteiligen Fall werden dadurch negative Selbstbewertungen, wie beispielsweise Selbstmissbilligung, hervorgerufen (vgl. Schwartz 1977: 223, 231).

Soziale Normen finden ihren Rückhalt in sozialen Gruppen, genauer gesagt in den Sanktionen, die die Interessen dieser Gruppen schützen:

„The source and presumed (though seldom questioned) justification for particular social norms is their value for preserving the integrity or enhancing the welfare of the collectivities to which the individual belongs.“ (Schwartz 1977: 225)

Soziale Normen werden definitionsgemäss von Gruppen geteilt. Persönliche Normen variieren typischerweise von einer Person zur anderen. Sie werden in den je einzelnen Interaktionsgeschichten einer Person modifiziert. Soziale und persönliche Normen können, mathematisch gesprochen, eine Schnittmenge bilden: Diese beinhaltet Normen, die (i) allgemein in einer sozialen Einheit gelten, die (ii) von einer Person internalisiert worden sind und die (iii) bei Selbstbewertungen aktiviert werden. Mit anderen Worten, Normen, die das Kriterium (i) erfüllen, sind allgemein geltende soziale Normen, solche die die Kriterien (i) und (ii) erfüllen, sind internalisierte allgemein geltende soziale Normen und schliesslich diejenigen, die die Kriterien (i), (ii) und (iii) erfüllen, sind allgemein geltende soziale *und zugleich* persönliche Normen.

Zentral für Schwartz' Ansatz ist, dass er davon ausgeht, dass persönliche Normen, wenn sie denn in einer spezifischen Situation aktiviert werden, von einer Person als ein Gefühl moralischer Verpflichtung, und nicht bloss als eine Intention, erfahren werden:

„The most distinctive feature of the current approach is the designation of feelings of moral (personal) obligation as the motivational construct energizing altruistic behavior. I am proposing that individuals sometimes act in response to their own self-expectations, their own personal norms.“ (Schwartz 1977: 231)

Nach Schwartz werden Normerwartungen hauptsächlich aufgrund von zwei Motivationsquellen erfüllt: aufgrund antizipierter negativer wie positiver Sanktionen sowie aufgrund antizipierter oder aktueller Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtungen.

Unter 'Norm' versteht Schwartz (mit Williams 1968: 284) Folgendes:

„Norms say more or less specifically what should or should not be done by particular types of actors in given circumstances.“ (Schwartz 1977: 232)

Für das Verhalten, das durch Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtungen motiviert ist, sind der Inhalt und die Organisation der Werte und Normen einer

Person zentral. Schwartz geht davon aus, dass Werte und Normen vertikal wie horizontal miteinander verknüpft sind, dass sie eine kognitive Struktur bilden:

„Unique to the cognitive structure of norms and values is the idea that values are arranged in a hierarchy of importance to the self and serve as bases for self-evaluation (Rokeach, 1973). People differ in the relative importance they attach to particular values as dimensions for self-evaluation, in the particular horizontal and vertical links they perceive among norms and values and consequently in the degree to which specific anticipated actions in a given situation are experienced as self-enhancing or self-damaging.“ (Schwartz 1977: 232)

Wenn durch eine Situation persönliche Normen aktiviert werden, dann erfährt eine Person dies, wie bereits gesagt, als Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtungen. Schwartz weist darauf hin, dass ein solcher Informations- und Normkonstruktionsprozess sehr schnell vonstattengehen kann und dass wahrscheinlich ein grosser Anteil davon ausserhalb der Bewusstheit stattfindet (vgl. Schwartz 1977: 233). Je zentraler die Normen und Werte für die Selbst-Bewertung einer Person sind, die in einer Situation aktiviert werden, umso stärker sind die dadurch evozierten Gefühle der moralischen (persönlichen) Verpflichtung.

„The size and direction of the discrepancy anticipated between the state of affairs likely to ensue from an action and the ideal state defined by an internalized norm or value also contribute to the intensity and nature of feeling.“ (Schwartz 1977: 233)

Die Intensität der Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtungen, die in einer spezifischen Situation hervorgerufen werden, können von einer Person modifiziert, abgeschwächt oder neutralisiert werden. Entscheidend ist, wie sie die Relevanz oder Angemessenheit der Verpflichtung einschätzt bzw. bewertet. Je nachdem, wie bewusst einer Person die Konsequenzen des eigenen Verhaltens für andere sind (*Awareness of Consequences*) und wie sie sich gegen Ansprüche und Verantwortlichkeiten wehrt (*Responsibility Denial*), beeinflusst sie ihre Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtung (vgl. Schwartz 1977: 229-231).

Die folgenden drei Grundannahmen der skizzierten Theorie von Schwartz beanspruchen, nicht nur für Altruismus Geltung, sondern allgemein auch für die Beziehungen zwischen internalisierten Normen und Werten sowie für ein Verhalten, das durch Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtung motiviert ist.

„Basic Propositions

1. Altruistic behavior is influenced by the intensity of moral (personal) obligation which an individual feels to take specific helping actions.
2. Feelings of moral obligation are generated in particular situations by the activation of the individual's cognitive structure of norms and values.
3. Feelings of moral obligation may be neutralized prior to overt action by defenses against the relevance or appropriateness of the obligation.“ (Schwartz 1977: 227)

Normen und Werte, die eine Person internalisiert hat und die für ihr Selbst-Konzept zentral sind, haben in gewissen Situationen einen Einfluss auf ihr Verhalten: Ihr individuelles Normen- und Wertesystem wird unter diesen Umständen aktiviert. Entsprechend den Werte- und Normen-Kompatibilitäten bzw. Werte- und Normen-Konflikten, die dadurch hervorgerufen werden, erfährt sie diese Situation als mehr oder weniger verpflichtend. Diese Gefühle der moralischen (persönlichen) Verpflichtung können durch Überlegungen bezüglich der Angemessenheit der Ansprüche sowie bezüglich der Konsequenzen des eigenen Agierens in dieser Situation modifiziert werden.

Die Annahme 2, dass in gewissen Situationen das Normen- und Wertesystem einer Person aktiviert wird, soll nun mittels der Konzepte 'Habitus', 'Feld' und '*illusio*' von Bourdieu etwas näher ausgeführt werden.

Wenn in einer spezifischen Situation die persönlichen Normen einer Person aktiviert werden, und sie dies als Gefühl moralischer (persönlicher) Verpflichtung empfindet, bedeutet das, dass ihr Normen- und Wertesystem aktiviert worden ist, das heisst, dass das Zusammenspiel zwischen ihrem Habitus und dem Feld, auf dem sie sich gerade befindet, in Gang ist. Je nachdem, um welche *illusio* es auf diesem Feld geht, und wie relevant diese für ihre Selbst-Bewertung ist, wird die *illusio* – beziehungsweise die in ihr 'enthaltenen' Werte – gewisse Einflüsse auf ihre Einstellungen, auf ihren Habitus haben. Mit Schwartz' und Bourdieus Worten: Durch das aktivierte Zusammenspiel von Habitus und Feld werden für eine Person Normen- und Werte-Kompatibilitäten bzw. Normen- und Werte-Konflikte als selbstbestärkend bzw. selbstschwächend empfunden. Mit McDowell, bildlich gesprochen, kann dies so ergänzt werden: Wenn eine Person sich auf einem sozialen Feld bewegt – sie sich in einer spezifischen Situation befindet – dann wird sie in dieser aktuellen Erfahrung 'mit Inhalt gesättelt'. Je nach dem Inhalt dieser Erfahrung kann das bereits mit sich gebracht haben, dass ihr Normen- und Wertesystem in Bereichen der persönlichen Normen aktiviert worden ist.

Schwartz hat in seiner Theorie zwei Konzepte bzw. zwei Faktoren eingeführt, die das Verhalten – das durch Gefühle moralischer (persönlicher) Verpflichtung motiviert ist –, modifizieren können: *Awareness of Consequences* und *Responsibility Denial*. Bourdieus Konzept des Habitus könnte, wie in dieser Arbeit vorgeschlagen, ähnlich weiter ausgestaltet werden, und zwar zu einem Konzept des *Reflexiven Habitus*.

Unter einem reflexiven Habitus sind eine Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition zu verstehen, deren sich eine Person selbst zu einem gewissen Grad bewusst ist. Das heisst, in Erfahrungen hat sie die Möglichkeit, Stellung zu den jeweils präsentierten Inhalten, zu 'dem jeweiligen Sattel', zu nehmen: Sie kann einen gewissen Einfluss auf ihre Einstellungen ausüben. Mit anderen Worten, eine Person mit einem reflexiven Habitus hat in einem gewissen Grad einen begrifflichen Zugang zu ihrem Normen- und Wertesystem. Dies wiederum bedeutet, dass sie um das Zusammenspiel zwischen persönlichen und sozialen Normen in einer bestimmten Situation weiss. Dadurch kann sie die Angemessenheit der situativen Ansprüche an sie differenziert einschätzen und sich über die eigenen Motive des aktuellen Engagements, der Neutralität oder der Indifferenz leichter und schneller klar werden. Zudem kann, zusammen mit Kohler (2012), angenommen werden, dass sie normalerweise um ihres Selbst-Erhaltungsinteressens willen im Einklang mit den Regeln ihrer Lebensform handeln wird. Dies wird ihr allerdings in einem transkulturellen Umfeld umso leichter fallen, als sie im Umgang mit ihrer inneren und äusseren Pluralität geübt ist, als sie über einen transkulturellen Praxis-Sinn verfügen kann.

Fürs Erste ist damit die Leitfrage dieses Abschnitts folgendermassen zu beantworten: Werte können, vermittelt über Normen, Praktiken beeinflussen, weil wir ein Interesse daran haben, uns selbst mit unserem Handeln zu stärken bzw. nicht zu schwächen.

2.7.7 Zwei kommunikative Kreisläufe (Jürgen Habermas)

„Die Verselbständigung illegitimer Macht und die Schwäche von Zivilgesellschaft und politischer Öffentlichkeit können sich zu einem 'legitimatorischen Dilemma' zuspitzen, das sich unter Umständen mit dem Steuerungstrilemma zu einem vitiösen Zirkel erweitert. [...] Allerdings sind sie [solche Krisen; Anmerkung der Autorin] symptomatisch für jene eigentümlich asymmetrische Einbettung des rechtsstaatlich verfassten politischen Systems in hochkomplexe Kreisprozesse, von der sich die Akteure ein Bild machen müssen, wenn sie sich als Staatsbürger, Abgeordnete, Richter, Beamte usw. in performativer Einstellung für die Verwirklichung des Systems der Rechte aussichtsreich engagieren wollen.“ (Habermas 1998: 467)

Mit dem deutschen Philosophen Jürgen Habermas (*1929) werden im Folgenden zwei dieser Kreisprozesse genauer angeschaut, nämlich die 'zwei kommunikativen

Kreisläufe'. Diese stehen laut Habermas für die deliberative Konzeption von Volkssouveränität:

„Eine, wenn auch anonym gewordene, Volkssouveränität zieht sich in die demokratischen Verfahren und in die rechtliche Implementierung ihrer anspruchsvollen Kommunikationsvoraussetzungen nur zurück, um sich als kommunikativ erzeugte Macht zur Geltung zu bringen.“ (Habermas 1998: 365)

Zu diesem Zweck werden zuerst die beiden kommunikativen Kreisläufe eingeführt. Anschliessend wird Habermas' These der Fragmentierung des Alltagsbewusstseins mit der Skizze der beiden Kreisprozesse verknüpft. In diesem Abschnitt wird nun insgesamt die Relevanz eines *Reflexiven Habitus* in Verbindung mit der sozialintegrativen Kraft von demokratisch gesetzten Richtlinien in Augenchein genommen.

Der erste, offensichtlichere Kreislauf zirkuliert im politischen System während Sessionen des Parlaments, während Wahlen und Abstimmungen. Der zweite, weit verästelte Kreislauf findet in Blogs, Foren, beim Twittern und Newsrezipieren oder in Alltagsgesprächen statt, und zwar immer dann, wenn Gesellschaftsmitglieder von ihrer kommunikativen Freiheit Gebrauch machen, das heisst, wenn sie Gründe für ihre Geltungsansprüche ins Feld führen oder wenn von ihnen Gründe für ihre Standpunkte oder für ihr Handeln eingefordert werden.

In solchen Momenten wird, bildlich gesprochen, ein Ausschnitt des geteilten hintergründigen Alltagswissens kurz in den Vordergrund gezogen und etwas genauer angeschaut – falls dies möglich ist. Letzteres ist der Fall, wenn sich bei diesem Herausziehen Strukturen zeigen, das heisst, wenn Begriffe und Theorien vorhanden sind, mit welchen Erfahrungen und/oder Standpunkte in Worte gefasst und eingeordnet werden können, wenn also die Interagierenden über die entsprechenden Ausdrücke und Kompetenzen verfügen. Deshalb sei hier kurz an Habermas' These der Fragmentierung des Alltagsbewusstseins erinnert:

„[...] so könnte das gesuchte Äquivalent zu den nicht mehr verfügbaren Ideologien einfach darin bestehen, dass das in totalisierter Form auftretende Alltagswissen diffus bleibt, jedenfalls das Artikulationsniveau gar nicht erst erreicht, auf dem Wissen nach Massstäben der kulturellen Moderne allein als gültig akzeptiert werden kann.“ (Habermas 1997b: 521)

Der zweite kommunikative Kreislauf kommt, wenn Alltagswissen diffus bleibt, in einer seiner Verästelungen ins Stocken, oder er kommt erst gar nicht in Gang.

Die beiden skizzierten kommunikativen Kreisläufe, der offizielle im politischen System und der inoffizielle in der Lebenswelt, werden über die Zivilgesellschaft vermittelt.

„Die Zivilgesellschaft setzt sich aus jenen mehr oder weniger spontan entstandenen Vereinigungen, Organisationen und Bewegungen zusammen, welche die Resonanz, die die gesellschaftlichen Problemlagen in den privaten Lebensbereichen finden, aufnehmen, kondensieren und lautverstärkend an die politische Öffentlichkeit weiterleiten.“
(Habermas 1998: 443)

Den verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteuren fällt einerseits die Aufgabe zu, Themen von allgemeinem Interesse problemlösenden Diskursen zuzuführen. Andererseits aber auch die Arbeit, diffuses Alltagswissen auf ein Artikulationsniveau zu bringen, sodass dieses eventuell ebenfalls Eingang in jene Diskurse finden kann.

Zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure stellen ihr Praxiswissen, ihr Knowing-how und Knowing-why, zur Verfügung, damit Praxis in Worte gefasst, thematisiert, reflektiert und, wenn nötig, optimiert werden kann. Durch diese Vermittlungsarbeit erhalten Gesellschaftsmitglieder nicht nur die Gelegenheit, sich ein differenzierteres Bild ihres Alltags zu machen, sondern sie erfahren auch konkrete Unterstützung, zum Beispiel beim Umgang mit Handlungsrestriktionen. Dadurch steigen die Chancen (im zweiten kommunikativen Kreislauf), dass Meinungs- und Willensbildungsprozesse sich weiter verästeln und damit auf einem weniger diffusen Artikulationsniveau ausgetragen werden können. In dem Masse, wie Letzteres der Fall ist, wird sich die Legitimation von demokratisch gefällten Entscheiden (im ersten kommunikativen Kreislauf) erhöhen: Je nachdem werden sich diese Entscheide in der Praxis durchsetzen und sich in entsprechenden Praktiken und Gewohnheiten niederschlagen.

Gemäss Habermas beruht soziale Kohäsion in modernen Gesellschaften auf sozial- und systemintegrativen Prozessen: Verständigung ist das Vergesellschaftungsprinzip der Lebenswelt, Systemrationalität dasjenige der Systeme. Wird Verständigung in lebensweltlichen Bereichen jedoch ungebührlich abgekürzt oder umgangen und durch Steuerungsmedien der Systeme, wie zum Beispiel Einfluss oder Geld, ersetzt, dann führt dies nach Habermas' Analyse zu einer Kolonialisierung der Lebenswelt, zu einer Entkoppelung von Lebenswelt und Systemen. Soziale Ordnungen verlieren dadurch an Legitimität, indem Norm und Wirklichkeit (weiter) auseinanderdriften.

Eine Bedingung für eine Rückkoppelung von Lebenswelt und Systemen gibt Habermas in 'Faktizität und Geltung' an:

„Dieses Gewicht [das empirische Gewicht des rechtsstaatlich vorgeschriebenen, insofern offiziellen, Machtkreislaufes; Anmerkung der Autorin] hängt vor allem davon ab, ob die Zivilgesellschaft über resonanzfähige und autonome Öffentlichkeiten derart vitale Impulse

entwickelt, dass von der Peripherie her Konflikte in das politische System hereingetragen werden können (III).“ (Habermas 1998: 400)

Öffentlichkeit charakterisiert Habermas als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen.

„Dabei werden Kommunikationsflüsse so gefiltert und synthetisiert, dass sie sich zu themenspezifisch gebündelten *öffentlichen* Meinungen verdichten.“ (Habermas 1998: 436)

Öffentlichkeit zeichnet sich durch eine Kommunikationsstruktur aus, die einen sozialen Raum aufspannt:

„Jede Begegnung, die sich nicht in Kontakten wechselseitiger Beobachtung erschöpft, sondern vom gegenseitigen Zugeständnis kommunikativer Freiheit zehrt, bewegt sich in einem sprachlich konstituierten öffentlichen Raum. Er steht für potentielle Gesprächspartner, die anwesend sind oder hinzutreten können, prinzipiell offen. Es bedarf nämlich besonderer Vorkehrungen, um einen solchen sprachlich konstituierten Raum gegen den Zutritt Dritter abzusperren.“ (Habermas 1998: 436 f.)

Wie autonom eine Öffentlichkeit ist, hängt demnach auch mit sozialer Öffnung bzw. Schliessung zusammen, oder damit, wie prägnant lebensweltliche Problemlagen mit dem Artikulationsniveau des Alltagswissens formuliert werden können, denn resonanzfähige Öffentlichkeiten setzen ein breit geteiltes, nicht diffuses Alltagswissen voraus. Nur so können vitale Impulse durch die Netzwerke der Öffentlichkeit gesendet werden und schliesslich als 'Konflikte von allgemeinem Interessen' auf der Agenda des politischen Systems ihren Niederschlag finden.

Habermas zufolge wird soziale Kohäsion über die Verankerung der gesellschaftlich ausdifferenzierten Systeme in der Lebenswelt hervorgebracht, er benennt als die zwei zentralen Verankerungen *soziale Rollen* und *bürgerliche Rechte* (vgl. Habermas 1997b: 523, 527-529). Wie es um unseren gesellschaftlichen Zusammenhalt steht, können wir uns demnach auch dann klar machen, wenn wir zum einen beobachten, inwiefern Gesellschaftsmitglieder ihre sozialen Beziehungen über Rollen formen und damit Praktiken, und letztlich Praxis, mitgestalten, zum anderen, wenn wir mitverfolgen, inwieweit sich Meinungs- und Willensbildungsprozesse auf einem spezifischen Artikulationsniveau verästeln. Geraten sie des Öfteren ins Stocken – und, wenn ja, wo? In welchem Grad nehmen sie Einfluss auf demokratische Entscheide? Inwiefern schlagen sich demokratische Entscheide in Praktiken und Gewohnheiten nieder?

Im nächsten Unterkapitel wird diesen Fragen in drei Sphären der Anerkennung, dem 'Wir' persönlicher Beziehungen, dem 'Wir' des marktwirtschaftlichen Handelns

und dem 'Wir' der demokratischen Willensbildung, unter der Perspektive der individuellen Freiheit, weiter nachgegangen.

2.8 Negative, reflexive und soziale Freiheit (Axel Honneth)

Parallel mit Axel Honneth (*1949), einem deutschen Sozialphilosophen, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich Bedingungen der Gerechtigkeit in einer Gesellschaft sowohl durch positive Rechte als auch durch Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen der Gesellschaftsmitglieder konstituieren (vgl. Honneth 2011: 126). Sozialphilosophische Grundlage für diese Voraussetzung ist seine Anerkennungstheorie, unter anderem³² ausgeführt in seinem Werk *Das Recht der Freiheit* (Honneth 2011). Daraus sei zitiert:

„Für die modernen Gesellschaften nehmen wir nun mit einer Vielzahl anderer Autoren von Hegel über Durkheim bis zu Habermas und Rawls an, dass hier nur ein einziger Wert die Legitimationsgrundlage der sozialen Ordnung bildet: Für die unterschiedlichen Handlungssysteme dieses Typs von Gesellschaft kann gelten, dass in ihnen auf funktionsspezifische Weise Aspekte der ethischen Vorstellung verkörpert sind, allen Subjekten gleichermassen zu individueller Freiheit zu verhelfen.“ (Honneth 2011: 122)

Im Folgenden sei einleitend daran erinnert, dass Praktiken Gelegenheitsstrukturen sind bzw. dass sie in diesem Kontext als Rahmenbedingungen für das Erfahren intersubjektiver Freiheit thematisiert werden (2.8.1). Anschliessend werden die drei von Honneth unterschiedenen Formen individueller Freiheit einzeln eingeführt (2.8.2; 2.8.3; 2.8.4). Es wird dargelegt, wie Handlungsspielraum entstehen kann, wenn die negative, die reflexive sowie die soziale Freiheit der Gesellschaftsmitglieder zusammenspielen.

2.8.1 Rechte sowie Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen

„Vieles von dem, was sich an tragenden Strukturen vor allem in den Sphären der sozialen Freiheit findet, besitzt eher den Charakter von Praktiken, Sitten und sozialen Rollen als den von juristischen Gegebenheiten.“ (Honneth 2011: 125)

Axel Honneth zeigt in seinem Buch *Das Recht der Freiheit* auf, dass der Wert der individuellen Freiheit in drei verschiedenen Deutungen in institutionellen Handlungssphären Gestalt angenommen hat, so in der Form von negativer, reflexiver und sozialer Freiheit. Laut der ersten Form bedarf es für individuelle Freiheit eine rechtlich geschützte Sphäre, in der eine Person ihre Wünsche und Absichten

³² Vgl. dazu Honneth 1994 sowie Fraser / Honneth 2003.

realisieren kann. Nach der zweiten Form wird individuelle Freiheit abhängig von gewissen intellektuellen Leistungen gemacht: Die Wünsche und Absichten, die eine Person verwirklichen will, müssen authentisch und/oder verallgemeinerbar sein. Das heisst, eine Person muss ihre Ziele zuvor daraufhin prüfen, ob es wirklich ihre eigenen Ziele sind und/oder ob andere vernünftige Personen einem solchen Wunsch oder einer solchen Absicht zustimmen könnten. Gemäss der dritten Form ist individuelle Freiheit von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig: Das heisst, eine Person, die ihre Wünsche und Absichten verwirklichen will, ist dabei auf entgegenkommende andere Personen angewiesen. In normativ geregelten Interaktionen mit anderen können Personen Erfahrungen der wechselseitigen Anerkennung machen:

„Mit 'wechselseitiger Anerkennung' ist, so gesehen, zunächst nur die reziproke Erfahrung gemeint, sich in den Wünschen und Zielen des Gegenübers insofern bestätigt zu sehen, als deren Existenz eine Bedingung der Verwirklichung der eigenen Wünsche und Ziele darstellt; [...]“ (Honneth 2011: 85 f.)

Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen spielen bei dieser letzten Form von individueller Freiheit insofern eine Rolle, als dass Gesellschaftsmitglieder einerseits gelernt haben müssen, ihre Bedürfnisse und Erwartungen einander kund zu tun. Andererseits müssen sie, mit Parsons gesprochen, zuvor diese Bedürfnisse entwickelt und in ihrer Persönlichkeitsstruktur verankert haben. Dafür müssen aber Praktiken auf Dauer gestellt werden, das heisst, gewisse Einstellungen müssen von Gesellschaftsmitgliedern geteilt werden, sodass gemeinsame Umgangsweisen zu Verhaltensroutinen werden können. Geteilte Praktiken müssen mehr oder weniger fest institutionalisiert sein. Das heisst wiederum,

„[...] dass wir uns solange nicht als wirklich frei erfahren können, wie wir nicht in der äusseren Wirklichkeit die Voraussetzungen für eine Umsetzung unserer selbstbestimmten Ziele vorfinden“ (Honneth 2011: 90).

Praktiken bieten Raum, in dem individuierte Einzelne die wechselseitige Abhängigkeit voneinander erfahren. Durch Partizipieren an und Hineinwachsen in Praktiken, in denen sie komplementär ihre legitimen Bedürfnisse befriedigen können, erhalten sie die Gelegenheit, ihre intersubjektive Freiheit zu erfahren und zu begreifen: Sie lernen „sich als selbstbewusste Mitglieder von freiheitsverbürgenden Gemeinschaften zu verstehen“ (Honneth 2011: 94).

2.8.2 Negative Freiheit

Unter negativer Freiheit versteht Honneth, was normalerweise als liberale Freiheitsrechte aufgefasst wird, nämlich Glaubens-, Rede- und Meinungsfreiheit sowie das Recht auf Eigentum. Diese Freiheitsrechte eröffnen einer Person eine Sphäre, in der sie unterschiedliche Visionen des guten und gelingenden Lebens erkunden kann. Es wird ihr rechtlich ein gewisser Privatraum zugestanden, in dem sie sich anderen nicht erklären muss und in dem sie vor staatlichen und nichtstaatlichen Eingriffen geschützt ist. Diese Rechte erlauben ihr, ihre Wünsche und Absichten zu verfolgen, unter der Voraussetzung, dass diese mit den Zielen der anderen Gesellschaftsmitglieder vereinbar sind. Frei ist eine Person insofern, als dass sie äusserlich nicht gehindert wird, ihre Ziele zu realisieren.

„'Negativ' ist diese Art von Freiheit, weil ihre Ziele nicht weiter darauf hin befragt werden müssen, ob sie ihrerseits Bedingungen der Freiheit genügen; [...] der pure, ungestörte Akt des Entscheidens reicht aus, um die daraus resultierende Handlung als 'frei' zu qualifizieren.“ (Honneth 2011: 49 f.)

In der Form von negativer Freiheit wird Gesellschaftsmitgliedern rechtlich ein staatlich geschützter Freiraum in Form von Privatautonomie garantiert. Vertreter der Idee der negativen Freiheit waren zum Beispiel Thomas Hobbes, John Locke, John Stuart Mill oder Robert Nozick. Die ursprünglichen liberalen Freiheitsrechte wurden um soziale und politische Rechte erweitert. Soziale Rechte ermöglichen Personen, von ihren Freiheitsrechten auch wirklich Gebrauch zu machen. Ein gewisses Mass an ökonomischer Sicherheit und materiellem Wohlstand soll Gesellschaftsmitgliedern ermöglichen, ein privates Ich auszubilden. Politische Rechte garantieren Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern kollektive Autonomie. Sie werden aufgefordert, an der demokratischen Bildung eines gemeinsamen Willens zu partizipieren. Die individuelle Freiheit, die Gesellschaftsmitglieder in der politischen Sphäre erfahren, ist aber im Gegensatz zu derjenigen in der Privatsphäre abhängig von dem Masse, in dem andere Bürgerinnen und Bürger sich politisch engagieren:

„In der Kategorie der politischen Rechte weist das Rechtsverhältnis auf eine soziale Sphäre der Freiheit voraus, deren Existenzbedingung ein ganzes Ensemble von sittlichen Verhaltensweisen ist.“ (Honneth 2011: 146)

Die drei Formen der individuellen Freiheit, negative, reflexive und soziale Freiheit, greifen bei näherer Betrachtung ineinander, sie verweisen aufeinander und sie bedingen sich gegenseitig. Zum Beispiel setzen Freiheitsrechte voraus (negative Freiheit), dass Individuen sich selbst und andere als Person respektieren. Das heisst unter anderem, sich und anderen die „Fähigkeit und Bereitschaft zu unterstellen, für

alle dadurch [Handlungen, Entschlüsse; Anmerkung der Autorin] eingegangenen Verpflichtungen die Verantwortung zu übernehmen“ (Honneth 2011: 150). Zur selbstbestimmten Person (reflexive Freiheit) wird ein Individuum aber nur durch die Teilnahme an alltäglichen Praktiken einer Gesellschaft. Dieses Partizipieren setzt wiederum voraus, dass Neuankömmlinge, Kinder und Fremde, in eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Sprachspiele, eingeführt werden. Findet Letzteres nur mangelhaft statt, kann es zu sozialen Pathologien kommen, das heisst:

„[...] wer nicht dazu in der Lage ist, den rationalen Gebrauch einer bestimmten, sozial institutionalisierten Praxis zu begreifen, ist nicht etwa psychisch erkrankt, sondern hat nur aufgrund von gesellschaftlichen Einflüssen verlernt, die normative Grammatik eines intuitiv eigentlich vertrauten Handlungssystems adäquat zu praktizieren“ (Honneth 2011: 157 f.).

Für manche Gesellschaftsmitglieder sind die intuitiv vertrauten Handlungsabläufe so selbstverständlich, dass Fragen dazu stören. Kinder werden normalerweise allmählich handelnd in die Gründe der geteilten Praktiken eingeführt. Gewisse Mitglieder wollen es manchmal aber explizit wissen, warum etwas so und nicht anders ist. Dann sind wir aufgefordert, ihnen unsere alltäglichen Handlungszusammenhänge mehr oder weniger detailliert aufzuzeigen. Denn von kompetenten Gesellschaftsmitgliedern ist zu erwarten, wird erwartet, dass sie die normative Grammatik der zentralen Handlungssysteme ihrer Gesellschaft Neuankömmlingen verständlich machen können und wollen, sodass sie mit der Zeit ebenfalls an diesen kommunikativ-kooperativ partizipieren können (soziale Freiheit).

2.8.3 Reflexive Freiheit

Honneth umreißt die Idee der reflexiven Freiheit wie folgt:

„Wir hatten gesehen, dass diese Idee von Freiheit insofern eine reflexive Leistung des Individuums voraussetzt, als entweder ein Akt der Selbstgesetzgebung oder der Bestimmung der eigenen Wünsche vollzogen werden muss: Frei bin ich demnach nur in der Masse, in der ich dazu in der Lage bin, mein Handeln an autonom gesetzten Zielen oder an authentisch erschlossenen Wünschen zu orientieren.“ (Honneth 2011: 83)

Der Kern der Idee der reflexiven Freiheit besteht darin, dass wir in der Lage sind, auf unseren Willen einzuwirken und dadurch zu eigenen Entscheidungen gelangen können. Diese Auffassung von Freiheit reicht weit in die Antike zurück. Für die oben zitierte Variante, dass reflexive Freiheit sich in einem Akt der Selbstgesetzgebung zeigt, verweist Honneth auf Kant. Für die andere Variante, dass sich reflexive Freiheit in Akten der Selbstverwirklichung zu erkennen gibt, weist er auf die

Frühromantiker hin. Nach beiden Varianten ist Freiheit aber immer ein Produkt reflexiver Leistung, entweder in Form von rationaler Selbstbegrenzung oder in Form von diachroner Selbstfindung.

Bei der reflexiven Freiheit ist die Selbstbeziehung der Person zentral. Die Inhalte, auf die sie ihr Handeln ausrichtet, müssen als von ihr selbstgesetzt gelten können. Nach Kant müssen diese Inhalte zudem von jeder vernünftigen Person gewollt werden können, sie müssen somit verallgemeinerbar sein. Individuelle Freiheit wird an die Voraussetzung eines freien Willens gebunden. Damit wird aber die Frage nach der Möglichkeit unserer Willensfreiheit, aber auch das Faktum unserer Prägungen durch unsere Sozialisation, auf den Plan gerufen. Gemäss McDowell kann fürs Erste dazu ganz trivial festgehalten werden, dass ohne Initiation in eine gemeinsame Sprache die reflexiven Leistungen, die für das Praktizieren der individuellen Freiheit nötig sind, nicht möglich sind. Man kann aber auch von seiner Position her argumentieren, dass eine Person, die ihrer 'standing obligation' nachkommt, kontinuierlich an ihrer reflexiven Freiheit arbeitet, sich diese allmählich erschliesst bzw. zugänglich macht.

Mit der Idee von der reflexiven Freiheit kann die Schwachstelle der negativen Freiheit behoben werden: Auch Inhalte, Zwecke und Ziele des Handelns können als frei aufgefasst werden. Die Schwachstelle der reflexiven Freiheit wiederum besteht in Folgendem: Sie schliesst Überlegungen zu den gesellschaftlichen Realisierungschancen der vom Individuum selbstbestimmten Zwecke nicht mit ein. Ob diese Inhalte auch unter den gesellschaftlichen Verhältnissen realisiert werden können, wird erst nachträglich thematisiert. Dieser Aspekt ist kein Bestandteil der Idee der Freiheit selbst.

Einen Übergang zwischen der Idee der reflexiven und der sozialen Freiheit, die diesen Aspekt einschliesst, veranschaulicht Honneth am Beispiel des kommunikationstheoretischen Modells des Diskurses, das von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas gemeinsam entwickelt wurde (vgl. Honneth 2011: 81 f.). In diesem Diskurs-Modell tauschen Gesellschaftsmitglieder Argumente für ihre Standpunkte zu einem spezifischen Sachverhalt aus. Von ihnen wird erwartet, dass sie den 'zwanglosen Zwang' des besseren Arguments ernst nehmen, das heisst, dass sie ihre Standpunkte überprüfen und allenfalls revidieren. Der Diskurs ermöglicht ihnen, die Art von rationaler Selbstkontrolle zu vollziehen, die den Kern der reflexiven Freiheit ausmacht. So wird der Diskurs zu einer Institution, zu einem Medium der reflexiven

Freiheit. Trotzdem führt Honneth den diskurstheoretischen Ansatz bloss als einen Übergang zwischen der Form der reflexiven und der sozialen Freiheit an. Dies aus folgendem Grund:

„Der 'Diskurs' wird in der Diskurstheorie entweder als transzendentes Geschehen oder als Metainstitution, nie aber als partikuläre Institution in der Vielzahl ihrer sozialen Erscheinungen verstanden; es fehlt der Entschluss zur historischen Konkretion, der zur kommunikationstheoretischen Ausgangsthese noch hinzutreten müsste, um von ihr aus einen Einblick in die institutionellen Grundlagen der Freiheit zu gewinnen.“ (Honneth 2011: 82)

Der Diskurs ist *eine* wichtige institutionalisierte Praktik, in der Gesellschaftsmitglieder die Erfahrung wechselseitiger Anerkennung machen können. Es bedarf aber eines ganzen Gefüges solcher Praktiken, um Vorgänge der Reziprozität in einer Gesellschaft auf Dauer zu installieren und sie selbstverständlich werden zu lassen. Mit Parsons gesprochen heisst das, die Erfahrungen der wechselseitigen Anerkennung sollten so alltäglich sein, dass sie sich in den Persönlichkeitsstrukturen der Gesellschaftsmitglieder niederschlagen können.

2.8.4 Soziale Freiheit

Honneth bestimmt 'soziale Freiheit' als eine wechselseitige Ergänzung in institutionellen Sphären der Anerkennung (vgl. Honneth 2011: 87, Fussnote 82). Er zeichnet drei solcher Sphären aus: Das 'Wir' persönlicher Beziehungen, das 'Wir' des marktwirtschaftlichen Handelns und das 'Wir' der demokratischen Willensbildung (vgl. Honneth 2011: 232-624). Personen erfahren ihre individuelle Freiheit in diesen Bereichen immer dann, wenn sie sich praktisch wechselseitig anerkennen. In der Marktsphäre wäre dies zum Beispiel dann der Fall, wenn Konsumenten und Anbieter ihre legitimen Bedürfnisse wechselseitig realisieren können.

Die Anerkennungssphäre der persönlichen Beziehungen teilt Honneth in drei Bereiche auf, in den Bereich der Freundschaft, der Intimbeziehung und der Familie. Immer zeigt sich aber soziale Freiheit als ein Inbegriff von komplementärer Wechselseitigkeit. Moderne Freundschaften zeichnen sich zum Beispiel durch wechselseitige Zuneigung und Anziehung aus. Sie bieten Raum, um sich vertraulich auszutauschen und sich selbst dadurch besser kennenzulernen. In Intimbeziehungen kommt die Dimension der physischen Ergänzung dazu, sie bieten Raum zur körperlichen Selbsterfahrung. Im Bereich der Familie, so beispielsweise in den Eltern-Kind-Beziehungen, können primäre Erfahrungen der Fürsorge, des Sich-gegenseitig-

Helfens gemacht werden. Familien bilden einen Ort, an dem Solidaritätsbeziehungen eingeübt werden können:

„Die Familie versteht sich heute unter geglückten Bedingungen [...] stärker als jemals zuvor als eine Solidargemeinschaft, in der der eine phasenweise für den anderen einsteht, um gemeinsam die existentiellen Herausforderungen eines von steten Gefährdungen bedrohten Lebens zu bewältigen; [...]“ (Honneth 2011: 297)

Eltern-Kind-Beziehungen gelten rechtlich sowie normativ als unkündbar. Die erhöhte Lebenserwartung in den westlichen Gesellschaften führt zudem dazu, dass Familienbeziehungen meistens eine längere Lebensdauer als fast alle anderen persönlichen Beziehungen haben. In ihnen werden die zeitliche Dimension des Lebens und die elementaren Lebensvollzüge wie Versorgen, Pflegen, Krank-, Gebrechlich-Sein und Sterben erfahrbar. Honneth hebt hervor, dass in intakten, vertrauensvollen und egalitären Familien die psychischen Voraussetzungen geschaffen werden, die Gesellschaftsmitglieder zu einem kooperativen Individualismus befähigen. Das heisst, sie werden zu Einstellungen und Dispositionen geführt, wie zum Beispiel, dass die Verantwortlichkeiten oder das Übernehmen von Verpflichtungen fair zu verteilen sind, oder dass im Zusammenleben Toleranz notwendig ist. Offensichtlich werden in intakten Familien Solidaritätsbeziehungen eingeübt, die für die beiden anderen Sphären der Anerkennung, für marktwirtschaftliches Handeln sowie für demokratische Willensbildung, grundlegend sind.

Es mag verwundern, dass Honneth den Markt als eine Sphäre der Anerkennung, der sozialen Freiheit, auffasst. Er vertritt nämlich die Position,

„dass die institutionelle Sphäre des Marktes gerade nicht im Sinne eines 'normfreien Systems' aufgefasst werden darf; wird nämlich so verfahren [...], dann gerät gänzlich aus dem Blick, in welchem Masse ihre soziale Akzeptanz auch an die Erfüllung vormarktlischer Normen und Werte gebunden ist“ (Honneth 2011: 346 f.).

Der Markt verliert seine Legitimität, wenn Tauschprozesse individuelle Handlungsabsichten nicht komplementär ergänzen. In solchen Fällen werden Marktteilnehmende mit Empörung oder Unrechtsempfinden reagieren – mit Reaktionen also, die auf missachtete Normen und Werte verweisen. Honneth zeigt in seiner Untersuchung die Fehlentwicklungen in der Sphäre des Marktes auf und konstatiert nüchtern, dass diese Sphäre momentan „weder der Einübung einer wechselseitigen Perspektivenübernahme noch dem Erlernen von Praktiken der Bedürfnisbeschränkung“ (Honneth 2011: 405) diene.

In den beiden kurz skizzierten Sphären der Anerkennung, dem 'Wir' persönlicher Beziehungen und dem 'Wir' des marktwirtschaftlichen Handelns, konkretisiert

sich jeweils soziale Freiheit für Gesellschaftsmitglieder, wenn sie kooperativ ihre Handlungsabsichten realisieren können. Die dritte Sphäre der Anerkennung, das 'Wir' der demokratischen Willensbildung, bildet einen Ort der kollektiven reflexiven Selbstthematization. In diesem Bereich geht es also um einen reziproken Austausch von Argumenten, wenn zu bestimmen ist, wie die allgemeinen Angelegenheiten des politischen Gemeinwesens zu gestalten sind. Staatsbürgerinnen und Staatsbürger übernehmen komplementär die Rollen der Sprechenden und Hörenden sowie der Schreibenden und Lesenden und erfahren dabei – wie beim Wählen und Abstimmen – ihre soziale Freiheit.

Die drei Sphären der Anerkennung sind nach Honneth wie folgt miteinander verknüpft:

„[...] so gelangen wir zu der These, dass die Chancen einer gleichberechtigten Einbeziehung in den demokratischen Prozess für jedes Gesellschaftsmitglied in dem Masse steigen, in dem die in den benachbarten Sphären der *persönlichen Beziehungen* und des *ökonomischen Marktes* jeweils institutionalisierten Prinzipien sozialer Freiheit ihrerseits freigesetzt und verwirklicht werden; [...]. Die 'Idee der demokratischen Sittlichkeit' trägt diesem Sachverhalt dadurch Rechnung, dass sie Demokratie letztlich nur dort für gegeben hält, wo die in den verschiedenen Handlungssphären institutionalisierten Freiheitsprinzipien tatsächlich verwirklicht sind und *sich in entsprechenden Praktiken und Gewohnheiten niedergeschlagen haben*; [...].“ (Honneth 2011: 614 f., Hervorhebungen von der Autorin)

Praktiken und Gewohnheiten, in denen Gesellschaftsmitglieder soziale Freiheit erfahren können, sind gemäss Honneth zentral. In dem Masse, wie Personen gleichermassen die Chancen zum Partizipieren an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung erhalten, in dem Masse kann auch von einer gerechten Sozialordnung ausgegangen werden (vgl. Honneth 2011: 126, 85 f., 90).

Angewandt auf den vorliegenden Kontext heisst das, dass in dem Masse, wie Praktiken der Reziprozität in einer Gesellschaft auf Dauer gestellt werden, also institutionalisiert sind – und damit als selbstverständlich gelten, wertgeschätzt werden und bei Nichteinhaltung kurz angesprochen und/oder mit geringem Aufwand legitim sanktioniert werden können – in dem Masse sind Rahmenbedingungen für eine faire Praxis gegeben.

3 Fazit

Dieser Forschungsarbeit liegt eine transversale Form zu Grunde: Quer durch verschiedene Felder hindurch habe ich Perspektiven skizziert, stets im Fokus auf den Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus*. Dieser zieht sich, bildlich gesprochen, wie ein Band durch die verschiedenen Bereiche. Anhand von fünf Leitfäden habe ich mich orientiert: *Selbstbestimmung*, *Selbstverständnis*, *Selbst-Erhaltungsinteresse*, *normative Handlungsfähigkeit* sowie *Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen* bilden Verbindungslinien zwischen den thematisierten Positionen.

Im Folgenden werde ich aus der Explikation der beiden Arbeitsthesen bzw. aus deren Kurzversion, die besagt, dass ein reflexiver Habitus für eine faire Praxis grundlegend ist, vier Resultate vorstellen. Zuerst werde ich dafür argumentieren, dass wir zu einer gerechten und damit stabileren Sozialordnung beitragen, wenn wir unserer 'standing obligation', die mit einem reflexiven Habitus einhergeht, nachkommen (3.1). Anschliessend benenne ich eine Problemstelle zwischen diesem Sollen und Können, das diffuse Alltagswissen (3.2). Danach folgt die Darstellung der Bedingung für einen konstruktiven Umgang mit der eruierten Problemstelle (3.3). Schliesslich schlage ich vor, Bourdieus Forderung nach einer differenzierenden, den verschiedenen Klassenkulturen Rechnung tragenden Pädagogik in Form einer lebensformsensiblen Pädagogik – einer Erziehungskunst, die sich durch einen bewussten Umgang mit der Passung zwischen dem Habitus der Lernenden und dem Feld einer Schule auszeichnet – ernst zu nehmen (3.4). Als Ausblick in die Praxis werde ich in 4. *Das logo!-Projekt – eine Vorstudie* einen ersten Schritt in diese Richtung vorstellen.

Die beiden Arbeitsthesen lauteten wie folgt:

These 1: Für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften ist das Transferieren-Können des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus zentral.

These 2: Ein gewisser Grad an Praxis-Rekonstruktionskompetenz ist erstens eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus und zweitens eine Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften.

3.1 Vom Knowing-how zum Knowing-why und zurück: Praxis

Warum sollen Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen neben positiven Rechten für faire Bedingungen in einer Gesellschaft konstitutiv sein? Und wenn dem so wäre, wie ginge das vonstatten, wie wäre das zu verstehen? Meine Kurz-

antwort lautet: Über positive und negative Sanktionen. Interagierende sanktionieren sich im Praxis-Geschehen blitzschnell über Re-Aktionen. Über Haltungen bewerten sie zum Beispiel wechselseitig Handlungen, nehmen Einfluss auf Handlungsverläufe oder zeigen ihren Platz im sozialen Raum an. Erinnern wir uns daran, dass Handlungsressourcen auch zur Belohnung und zur Bestrafung anderer Akteure eingesetzt werden:

„Unter dem Begriff der Ressource soll jede Fähigkeit und jeder Gegenstand unter der Kontrolle des Akteurs verstanden werden, die ihm das Erreichen seiner Ziele ermöglicht. Häufig dienen Ressourcen dem individuellen Konsum, also der Befriedigung von Bedürfnissen. In Interaktionssituationen werden sie aber typischerweise zur Bestrafung oder Belohnung anderer Akteure eingesetzt.“ (Rössel 2009: 40)

Der effektive Handlungsspielraum, der einer Person zur Verfügung steht, bemisst sich durch das Verhältnis ihrer Handlungsressourcen und ihrem Umgang mit Handlungsrestriktionen. Für meinen Forschungsgegenstand *Reflexiver Habitus* sind beide, aber insbesondere der letztere Faktor, zentral.

Handlungsrestriktionen können nicht augenfällig sein. Solche Handlungsrestriktionen liegen oftmals in Feldstrukturen, in objektiven Beziehungen, also in Beziehungen, die in den jeweiligen sozialen Feldern ihre Geltung haben. Das heisst, sie sind mehr oder weniger institutionalisiert. Feldstrukturen wirken wesentlich über das Zusammenspiel der Haltungen, über den Habitus der Agierenden und über die Feldspielregeln. Im Habitus einer Person haben sich deren Felderfahrungen niedergeschlagen, das heisst, das unzählige Vollziehen von Basisakten und das unzählige Sich-Halten an Basisregeln haben sich unmerklich und allmählich zu netzwerkartigen Strukturen einer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdisposition verwoben. „In experience one finds oneself saddled with content“ (McDowell 1996: 10), so McDowell. Nach seinem Ansatz können und sollen Personen aber auch entscheiden, ob sie den präsentierten Inhalt der Erfahrung annehmen oder verwerfen wollen. Implizit heisst das aber, dass Personen für ihre Verhaltensroutinen, ihre Umgangsweisen und Einstellungen – ihr Knowing-how und Knowing-why – (mit)verantwortlich sind. Sie haben eine 'standing obligation' für ihren Habitus.

Wie steht es aber um diese Verantwortung, wenn eine Person zum Beispiel in ein Umfeld hineingeboren wird, in dem Reflexion und Selbstreflexion wenig zählen? Die 'standing obligation' ist zweiteilig: Erwachsene Personen haben eine Verantwortung für ihr Denken sowie eine Mitverantwortung für den allgemein geteilten Bereich der Gründe, für die gesellschaftliche Normativität. Mit anderen Worten, wir

haben eine Mitverantwortung für die Feldstrukturen, für die Spielregeln der zentralen gesellschaftlichen Bereiche. In der Masse, wie Gesellschaftsmitglieder nicht gleichmassen die Chancen erhalten, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung zu partizipieren, in der Masse besteht auch ein allgemeiner Handlungsbedarf, vor Ort in Interaktionen oder vermittelt durch zivilgesellschaftliche Strukturen oder durch demokratisch gesetzte Leitlinien. Sollen impliziert Können. Das heisst, wer Teile seines Knowing-hows in Knowing-why transferieren konnte und dies kontinuierlich tun kann, sollte darum bedacht sein, dass diese Schlüsselkompetenz, dieser effektive Schlüssel zur Gewinnung und Erhaltung von Handlungsspielraum – dieser Schlüssel zu individueller Freiheit – allgemein zugänglich ist und/oder bleibt.

Wenn wir unserer zweiteiligen 'standing obligation' nachkommen, erwerben und erhalten wir uns nicht nur ein spezifisches Alltagswissen, sondern wir übernehmen auch Verantwortung für unsere Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen: Wir erhalten und/oder erweitern unsere reflexive sowie unsere soziale Freiheit. Mit anderen Worten, wenn wir unserer 'standing obligation' nachkommen, tragen wir zu einer gerechten Sozialordnung bei. Mit dieser Folgerung löse ich meine erste Arbeitsthese ein:

These 1: Für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften ist das Transferieren-Können des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus zentral.

3.2 Momente des Verstehens: Reflexiver Habitus

Philosophische Erfahrungen zeichnen sich nach dem Ansatz, der hier vertreten wird, durch ein Moment des Verstehens aus: In einer philosophischen Erfahrung wird bzw. wurde einer Person ein Verweisungszusammenhang ihres Knowing-how begrifflich zugänglich. Das heisst, sie könnte zum Beispiel die Frage beantworten, warum sie das, was sie gerade verstanden hat, so und nicht anders macht. Philosophische Erfahrungen setzen also ein Knowing-how voraus. Knowing-how erwerben wir uns vor allem durch Partizipieren an gemeinsamen Praktiken. In diesen Praktiken geht es üblicherweise immer um etwas, und sei es (nur) das Vollziehen der Praktik selbst.

Charakteristisch für Knowing-how, also für Handlungswissen, ist, dass es selbstverständlich vonstattengeht, eben gerade nicht thematisiert wird. Knowing-how ist zu einem grossen Teil geteiltes Wissen, nämlich Alltags- und Hintergrundwissen

einer sozialen Einheit. Dadurch werden Handlungskoordination und Kooperation möglich. Kinder werden allmählich in das gemeinsame Knowing-how eines Milieus, einer Gesellschaft eingeführt. Dass sie sich später als Jugendliche oder junge Erwachsene mit verschiedenen Milieus und dem jeweiligen Knowing-how und Knowing-why auseinandersetzen, mit Normen und Werten, die dort Handlungen koordinieren und Kooperation ermöglichen, gehört nach Griffin zu den Entwicklungsaufgaben eines charakteristischen menschlichen – eines autonomen – Lebens. Das heisst, von Personen wird erwartet, dass sie sich eine normative Handlungsfähigkeit erwerben. Dieses immanente Potenzial eines Menschen, sich für oder gegen etwas entscheiden zu können – und nicht selten zu müssen –, liegt oftmals der Transformation von Knowing-how zu Knowing-why zu Grunde.

Nun können wir aber gewisse Entscheidungen gegenseitig legitim in Frage stellen. Solche Entscheidungen sind dann von uns zu begründen, das heisst, wir haben zentrale Verweisungszusammenhänge, die diesen Entscheidungen zu Grunde liegen, aufzuzeigen. Möglicherweise haben wir Teile unserer Problemlösungsstrategien für andere nachvollziehbar zu machen, eventuell haben wir uns sogar kritischen Fragen, die unsere Lebensform betreffen, zu stellen. In solchen Momenten fordern wir ganz selbstverständlich voneinander Knowing-why ein. Implizit setzen wir damit aber Verstehensprozesse und Verstehensmomente – somit philosophische Erfahrungen – voraus. Wir gehen nämlich normalerweise davon aus, dass Gründe, die wir einander geben, Gründe sind, die uns selbst überzeugen. Wenn wir uns nun aber an Habermas' These der Fragmentierung des Alltagsbewusstseins erinnern, zeigt sich hier eine *Problemstelle zwischen Sollen und Können*: Unser Alltagswissen bleibt des Öfteren diffus, so dass „das Artikulationsniveau gar nicht erst erreicht wird, auf dem Wissen nach Massstäben der kulturellen Moderne allein als gültig akzeptiert werden kann“ (Habermas 1997b: 521).

Die Komplexität moderner multikultureller Gesellschaften, auch hervorgerufen durch die einforderbare kommunikative Rationalität, ist für manche von uns eine rechte Herausforderung. Dieser stellen wir uns normalerweise umso eher, als wir uns ein Bild von unserer gemeinsamen Praxis und von uns als Interagierenden machen können. Oder umgekehrt: Je weniger ressourcenschonend uns und unserem Gegenüber das gelingt, umso eher werden wir auf mehr oder weniger illegitime oder illegale Formen der Komplexitätsreduktion zurückgreifen, wie zum Beispiel auf verstärkte soziale Schliessung, auf Manipulation oder Zwang.

Wenn Gesellschaftsmitglieder Interaktionen – legitim oder illegitim – selbstbestimmt mitgestalten, verfügen sie über Praxis-Rekonstruktionskompetenzen, denn sie eruieren aus ähnlich ablaufenden Interaktionen Muster und Spielregeln, das heisst, die Normen und Werte der gängigen gesellschaftlichen Bereiche sind ihnen begrifflich zugänglich. Dadurch können sie ihren Handlungsspielraum in den jeweiligen Situationen genauer einschätzen und bei fairen wie unfairen Spielzügen selbstbestimmt (re)agieren. Das bedeutet, Gesellschaftsmitglieder mit Praxis-Rekonstruktionskompetenzen trainieren in Interaktionen beiläufig ihre Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen. Letztere gehören in modernen multikulturellen Gesellschaften nicht nur zu den Schlüsselkompetenzen, sondern sie bilden auch die Grundlage für philosophische Erfahrungen, für Momente des Verstehens, des Verstehens von sich selbst, des Neben-, Gegen- und Miteinanders. Solche Momente hinterlassen jedoch Spuren, kognitive Strukturen. Diese können sich, bildlich gesprochen, allmählich zu einem reflexiven Habitus verweben. Mit diesen zusammengetragenen Überlegungen löse ich meine zweite Arbeitsthese ein:

These 2: Ein gewisser Grad an Praxis-Rekonstruktionskompetenz ist erstens eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus und zweitens eine Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften.

3.3. Soziale Rollen und bürgerliche Rechte: Gesellschaftliche Kohäsion

Die Qualität gesellschaftlicher Kohäsion wird je nach Forschungsinteresse durch unterschiedliche Indikatoren erfasst. In dieser Arbeit werden dafür ein Mikro- und ein Meso-Indikator vorgeschlagen: *Selbstbestimmtes Mitgestalten von Interaktionen* und *das Nutzen bürgerlicher Rechte für das Einfordern fairer Leitlinien in den verschiedenen Handlungssphären*. Der zweite Indikator ist uns wohl vertrauter, weil wir es uns in der Schweiz gewohnt sind, gesellschaftliche Normativität auf der Stufe von Gesetzen oder Verordnungen in demokratischen Verfahren festzulegen. Wir kommen unserer 'standing obligation' hauptsächlich dadurch nach, indem wir uns an Abstimmungen und Wahlen beteiligen. Der erste Indikator ist uns aber wahrscheinlich weniger präsent: Durch unsere Interaktionen gestalten wir mit, was bei uns mittel- oder langfristig als legitim oder illegitim gilt. In diesem Zusammenhang erinnere ich an Steinerts Vorschlag, wie man die demokratische Verfasstheit einer Gesellschaft auch erfassen könnte:

„So verstanden ist soziale Ausschluss in einem fein abgestuften Ausmass und in qualitativ verschiedenen Mustern möglich. Viele Menschen sind (was man zum Mass der demokratischen Verfasstheit einer Gesellschaft machen könnte) nur geringfügig an der Gestaltung der Zukunft dieser Gesellschaft beteiligt.“ (Steinert 2004: 198)

Ähnlich wiederholte Interaktionen bündeln sich mit der Zeit zu Umgangsweisen, zu Verhaltensroutinen – zu sozialen Praktiken. Bündel von sozialen Praktiken wiederum werden allmählich zu anerkannten oder zu zurückgewiesenen Weisen, wie Probleme gelöst werden sollten. Durch unsere Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen bestätigen wir gesellschaftliche Normen, stellen sie in Frage, gestalten Varianten davon oder kreieren neue Normen. Mit unseren alltäglichen Interaktionen schaffen wir eine äussere Wirklichkeit, die uns mehr oder weniger erlaubt, unsere Handlungspläne kommunikativ-kooperativ zu realisieren.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt hängt, wie aus Habermas' Perspektive sichtbar wurde, davon ab, wie die gesellschaftlichen Systeme in der Lebenswelt verankert sind. Dabei fungieren soziale Rollen und bürgerliche Rechte als Dreh- und Angelpunkte. In sozialen Rollen manifestieren sich die gegenseitigen Erwartungen, die Geltungsansprüche der Gesellschaftsmitglieder als soziale Tatsachen. Deshalb dient die Angabe, inwiefern breite Teile der Bevölkerung ihre unterschiedlichen Rollen als Arbeitnehmende, Konsumenten, Studierende, Sozialleistungsbezüger, Eltern oder Staatsbürger als Ausübung von Selbstbestimmung und wechselseitiger Anerkennung erfahren, als Gradmesser für gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Welche Wege breite Teile der Bevölkerung einer modernen multikulturellen Gesellschaft normalerweise einschlagen, um ihre alltäglichen Handlungen zu koordinieren, sagt einerseits etwas über ihr Selbstverständnis, andererseits etwas über die Qualität und somit auch über die Legitimität ihrer kollektiven Selbstherrschaft, der demokratischen Verfasstheit ihrer Gesellschaft, aus. Werden bürgerliche Rechte genutzt, wenn in Handlungssphären instituierte Regeln von Standards der wechselseitigen Anerkennung abweichen? Werden solche Standards ausgehandelt? Stehen breiten Teilen der Bevölkerung autonome, resonanzfähige Öffentlichkeiten und zivilgesellschaftliche Organisationen dafür zur Verfügung? Und wenn ja, werden sie rege genutzt?

Ob anstehende Aushandlungsprozesse jeweils effektiv geführt und nicht illegitim oder illegal umgangen werden, wird unter anderem davon abhängen, ob Reflexion und Selbstreflexion ähnlich selbstverständlich wie Lesen und Schreiben von breiten

Teilen der Bevölkerung angewandt werden (können). In dem Masse, wie Letzteres der Fall sein wird, ist zu erwarten, dass das allgemeine Artikulationsniveau des Alltagswissens sowie die Partizipation an inoffiziellen und offiziellen kommunikativen Kreisläufen steigen werden. Dadurch wird aber die sozialintegrative Kraft von demokratisch gefällten Entscheiden zunehmen, da sie vermehrt auf weit verästelten, differenzierten Meinungs- und Willensbildungsprozessen beruhen. Mit anderen Worten, diese Entscheide werden einen stärkeren Niederschlag in Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen finden. Dies wiederum wird konstitutiv zu fairen Bedingungen in unseren Gesellschaften beitragen.

Ist aber die Angabe dieser Bedingung für einen konstruktiven Umgang mit der Problemstelle 'diffuses Alltagswissen' – *Reflexion und Selbstreflexion als allgemein geteilte Kulturtechniken* – gelinde gesagt, nicht bloss ein frommer Wunsch, die Schwachstelle in der Argumentation?

3.4 Transkultureller Praxis-Sinn: Lebensformsensible Pädagogik

Die Verhältnisse in den modernen Gesellschaften sind vor allem durch Vielfalt gekennzeichnet. Äussere transkulturelle Verhältnisse schlagen sich in einer transkulturellen Binnenverfassung der Gesellschaftsmitglieder nieder. Um sich auf sozialen Feldern orientieren und bewegen zu können, braucht es, wie gezeigt wurde, einen Praxis-Sinn. Um sich auf diejenigen zurechtzufinden, die sich verschiedentlich durch Übergänge auszeichnen, braucht es einen gut ausgebildeten Orientierungs- bzw. einen transkulturellen Praxis-Sinn. Auf sozialen Feldern wird um einen Spiel-Einsatz gespielt, je nachdem, was dort – oder dort in einer aktuellen Situation – gerade relevant ist. Im Feld Schule zum Beispiel kann das der Anschluss in einem Klassengefüge sein, gute Noten, Spass oder Entlastung. Wer die spielbestimmenden Regeln kennt und sich daran hält, kann mitspielen.

Heterogenität der Schülerschaft ist seit längerem in den Schulen ein Thema, insbesondere seitdem die Integrative Förderung von SchülerInnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den Regelklassen die Norm ist. Lehrpersonen, Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, aber auch SchülerInnen tun sich, wie man aus der Presse ab und zu erfährt, mit dieser Herausforderung eher schwer. Schwierigkeiten im Schulumfeld sollten in ihren vielschichtigen Zusammenhängen erfasst, begrifflich nachvollziehbar dargelegt und lösungsorientiert angegangen wer-

den. Zudem sollten die entsprechenden Lern- und Bewältigungsstrategien gepflegt und bzw. oder gefördert werden. Das heisst, ein ausgeprägter transkultureller Praxis-Sinn ist für Lehr- und Lernerfolg gegenwärtig unabkömmlich. Insbesondere auch, da Bildung in den verschiedenen Milieus der Elternschaft nicht das Gleiche bedeutet.

Darum sei hier kurz an Vester in *2.7.1 Soziale Schliessung* erinnert:

„(I) Bei Milieus von Macht und Besitz ist Bildung mit dem Ziel der exklusiven Statussicherung und -vererbung verbunden (1.1. in Abb. 5). Der Bildungselite geht es nicht nur um Leistung, sondern auch um Abgrenzung von den 'gewöhnlichen' Milieus durch distinktive, hochkulturelle Selbstverwirklichung (1.2.).

II) In der linken Mitte soll eine asketische Leistungs- und Bildungsethik Autonomiegewinn bringen (2.1.). In der kleinbürgerlichen Mitte dient Bildung der Einordnung in ständische Hierarchien (2.2.).

(III) Für die Milieus der Unterprivilegierten symbolisiert Bildung das Mithalten mit der 'respektablen' übrigen Gesellschaft (3.).“ (Vester 2004: 27)

Führt man sich diese unterschiedlich geprägten, teilweise gemischten Erwartungen der Eltern an die Lehrpersonen und Heilpädagoginnen vor Augen, so wird es offensichtlich, dass eine lebensformsensible Pädagogik für Erfolg beim Lehren und Lernen sowie für Freude und Spass am und im Schulalltag grundlegend ist. Eine solche Erziehungskunst zeichnet sich nämlich durch einen bewussten Umgang mit der Passung zwischen dem Habitus der Lernenden und dem Feld einer Schule aus. Eine lebensformsensible Pädagogik wäre hilfreich, um mit der konstitutionellen Unordentlichkeit der Rationalitäten unserer Zeit in den Schulen ressourcenschonender umzugehen: Verstrickungen könnten leichter gelöst, eventuell teilweise vermieden werden, dysfunktionale Rollen wären in einem geringeren Ausmass einzunehmen und ein transkultureller Praxis-Sinn könnte bewusst gestärkt werden. Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens könnten vermehrt wie selbstverständlich – sogar nebenbei – im Schulalltag aufgebaut, aktiviert und kontinuierlich optimiert werden.

Mit anderen Worten, fast gleichzeitig mit dem Lesen- und Schreibenlernen übten sich SchülerInnen nebenbei im Reflektieren. Die Transformation eines präreflexiven Habitus in einen reflexiven würde dadurch zwar immer noch nicht zu einem Sonntagsspaziergang, sie verlöre aber zusehends den Status eines bloss frommen Wunsches.

4 Das logo!-Projekt – eine Vorstudie

Eine Praxis, in der ganz selbstverständlich, barrierefrei und, nebenbei, kurz nachgefragt, erklärt, verstanden und gehandelt werden kann, ist am effektivsten, was gemeinsames alltägliches Lernen betrifft. Auch Praktiken, die bewusst Raum und Zeit für Reflexion bieten, fördern kommunikativ-kooperative Kompetenzen, Kompetenzen, die zentral für erfolgreiche gesellschaftliche Partizipation sind. In der Masse, wie Gesellschaftsmitglieder gleichermassen die Gelegenheit erhalten, im Alltag die Erfahrung der wechselseitigen Anerkennung zu machen, in der Masse kann von einer gerechten Sozialordnung ausgegangen werden. Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen von Interagierenden bestimmen massgeblich den gegenseitigen Handlungsspielraum. Im logo!-Projekt erhielten rund 120 Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe während zehn Wochen in Sport- und Sprachlektionen die Gelegenheit, ihre Praxis zu beobachten (Videoaufnahmen), in Worte zu fassen (Klassenzeitungen), zu reflektieren und zu optimieren. Sie hatten die Gelegenheit, sich darzustellen, zu hinterfragen, vor der Klasse Stellung zu beziehen und dadurch ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Damit wurden im logo!-Projekt konkrete Möglichkeiten der Umsetzung und der Ausweitung von Gelegenheitsstrukturen für Momente des Verstehens gezeigt.

4.1 logo!-Projekt

Das Innovative des logo!-Projekts³³ ist, dass das Klassenklima als Ressource für das Fördern kognitiver Kompetenzen genutzt wird. Kinder und Jugendliche werden gefördert, indem sie lernen, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen im Schulalltag wahrzunehmen, zu artikulieren und zu reflektieren. Mit einem gezielten Aufbau von Sprachfähigkeiten für Soziales und Emotionales werden die begrifflichen Grundlagen für eine lebensnahe, alltagsbewährte Toleranz erarbeitet. Damit werden Kognition, Empfinden und Fairness zusammengebracht. Kinder und Jugendliche erhalten die Chance, ihre Verhaltens- und Kommunikationsformen zu optimieren, indem bekannte Handlungsabläufe über die aufgebaute Sprache thematisiert werden. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, Interaktionen selbstbestimmter und dadurch chancengerechter mitzugestalten. Sie werden damit einerseits befähigt, sich selbst für ihre Inklusion ins

³³ Die Initiative für eine Art von logo!-Projekt ging von der Autorin Daniela Rogger aus. In Zusammenarbeit mit Peter Lang und Sandor Csetreki konnte diese Initiative in der hier dargelegten Form des logo!-Projekts Gestalt annehmen und realisiert werden.

Klassengeschehen einzusetzen, andererseits aber auch, sich gegen ein Kollektiv abzugrenzen, zu ihrer Meinung zu stehen und mit daraus entstehenden Spannungen umzugehen. Die Lehrpersonen erhalten die Chance, ihre Klasse während den logo!-Lektionen zu beobachten und ihre Wahrnehmungen in gemeinsamen Reflexionsstunden zu analysieren. Diese Vorgehensweisen eröffnen die Möglichkeit, das Klassengeschehen genauer zu verstehen, die Schülerinnen und Schüler individueller kennenzulernen und Klassenziele effizienter zu verfolgen. Zudem lernen die Lehrpersonen Theorieansätze und Konzepte kennen, die ihnen erleichtern, die vielschichtigen interaktiven Prozesse des Schulalltags zu reflektieren. Die zusätzlichen Herausforderungen, die durch die Heterogenität der Schülerschaft entstehen, können dadurch für alle Beteiligten differenzierter aufgezeigt werden. Notwendige pädagogische Massnahmen können transparenter dargelegt werden und erhalten somit eventuell auch von Seiten der Eltern mehr Unterstützung.

4.1.1 Einleitung

4.1.1.1 Name und Konzept: logo!

Das Zeichen 'logo!' lässt Verschiedenes anklingen: engagierte Alltagsgespräche, Lehre, Bildung und Erziehung, Rede, Denken, Logik und Sinn.

Ein Beispiel zur Anwendung des Begriffes 'logo!' mitten in einem Gespräch: Ursula antwortet Urs und drückt sich dabei stimmlich engagiert (o) und mit Nachdruck (!) aus: „Das ist doch logisch!“ Sie hat soeben das 'nachgerechnet', was Urs in seiner Rede gerade behauptet hat. Sie findet es aber nicht der Rede wert, sie findet vielmehr, dass sich das von selbst verstehe. Urs schien aber offensichtlich hörbar anderer Meinung gewesen zu sein. Deshalb hat er es zur Sprache gebracht – Urs und Ursula werden die Sache wohl noch eine Weile im Dialog aushandeln.

In unseren Alltagsverständigungen reduzieren wir Komplexität, das heisst Selbstverständliches, worüber (vermeintlich) Konsens besteht, bleibt unausgesprochen im Hintergrund. Ob Konsens besteht, kann über artikulierte Gedanken festgestellt werden. Auch das ist nicht selbstverständlich, zum Beispiel für Lernende mit Sprachentwicklungsverzögerungen.

Das Zeichen 'logo!' steht in einem spezifischen Sinn auch für Logopädie, für Fehlleistungen und Kompetenzen, für Defizite und Stärken in Sprache und damit auch in Reflexion, Gestaltung und kommunikativer Rationalität³⁴.

4.1.1.2 Das Innovative

Im logo!-Projekt geht es darum aufzuzeigen, dass die Lerngruppenkohäsion als eine Ressource für das Fördern kognitiver Kompetenzen genutzt werden kann. Die Idee ist folgende: Die jeweilige Lerngruppenkultur zeigt sich in der Lerngruppenkohäsion. Eine Lernkultur besteht hauptsächlich aus Sprache, Ereignissen und Aktivitäten (vgl. Fend 2001: 188, 48). Interaktionen sind Ereignisse, die sich aus verbalen und nonverbalen Aktivitäten aufbauen, sie können durch Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen gestaltet werden. Aus regelmässigen, wiederholten Interaktionen entstehen Strukturen. Lerninhalte werden in Unterrichtseinheiten interaktiv in der Gruppe in einem gewissen Zeitraum vermittelt. Das Vermitteln dieser Inhalte geschieht wesentlich über ein gemeinsames Handeln, Sprechen und Denken.³⁵ Deshalb kann die Lerngruppenkohäsion teilweise über die Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen der Lerngruppenmitglieder erfasst und dargestellt werden.

4.1.1.3 Situation in der Praxis und Erfordernisse: Lerngruppenkohäsion

In seiner Untersuchung zur *Qualität im Bildungswesen* kommt Helmut Fend zu folgendem Resümee: „Insgesamt entsteht das Bild einer sehr deutlichen, aber eingeschränkten Bedeutung eines positiven sozialen Klimas. Seine Auswirkungen beschränken sich auf den sozialen Bereich und auf die emotionale Erlebniswelt von Schule“ (Fend 2001: 79).

Die Bedeutung eines positiven sozialen Klimas für Lernen wird zu sehr auf den sozialen Bereich und auf die emotionale Erlebniswelt eingeschränkt. Denn einerseits blendet eine sogenannte Kuschelpädagogik den Zusammenhang von sozialem Klima und Kognition aus, aber andererseits würde eine rein kognitivistische Perspektive die Emotionen am liebsten ausklammern. Dabei schliessen sich Wohlfühlen, effizientes und effektives Lernen nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Erschwerend

³⁴ Vgl. dazu 4.1.2.1 *Kommunikative Rationalität* (Habermas).

³⁵ Die Unterscheidung 'Handeln, Sprechen und Denken' ist umgangssprachlich zu verstehen. Sprechen und Denken werden in dieser Arbeit als Tätigkeiten konzipiert.

bei dem gleichzeitigen Erfüllen dieser Bedingungen ist jedoch die Tatsache der Heterogenität in Lerngruppen. Eine mehr oder weniger starke Heterogenität kann als Gefahr oder als Herausforderung aufgefasst werden, insbesondere wenn sie das soziale Klima unkontrolliert beeinflusst. Der Aufbau von Lerngruppenkohäsion ist ein möglicher Umgang mit Heterogenität.

Lerngruppenkohäsion ist jedoch nicht einfach so gegeben. Heterogenität kann, wie auch andere Zusammenhänge, mit der Lernkultur nicht direkt von der Lerngruppe beeinflusst werden. Die Lernkultur kann aber teilweise³⁶ über die Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen der Lerngruppenmitglieder erfasst und dargestellt werden. Dieser Teil der Lernkultur soll gefördert werden, weil er selbstverstärkend auf die Lerngruppenkohäsion wirkt.

Im Ansatz der *Cognitive Apprenticeship* (kognitiven Meisterlehre³⁷) wird Lernen gleichzeitig als Verhaltensänderung und als Wissenserwerb aufgefasst. Lernen geschieht in Gruppen. Lerntagebücher, Klassenrat und ähnliche konkrete Instrumente unterstützen wesentliche Momente des Lernens: Artikulieren und Reflektieren.

Es gilt, alltägliche Lernformen so zu gestalten, dass chancengerechte Verhaltens- und Kommunikationsformen selbstverständlich eingeübt werden. Lernkulturen sollten sich auch durch ein Lernklima des Nachfragens, Begründens, Argumentierens und Revidierens im Dialog auszeichnen.

Lerngruppenkohäsion: Definition

Lerngruppen haben auf Grund ihrer je eigenen Sozialstruktur eine Gruppenkohäsion. Diese Gruppenkohäsion konstituiert sich aus erfahrener Akzeptanz bzw. Zurückweisung von, respektive durch, Lehrpersonen oder MitschülerInnen, durch die Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit, Kontakt und Anschluss zu finden, durch Toleranz bzw. Intoleranz anderen Meinungen gegenüber, durch Leistungsdruck und Konkurrenz bzw. Kooperation und Solidarität, durch die Konfliktfähigkeit der Gruppenmitglieder, durch die Regelanwendungen der Lehrkräfte sowie durch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden. In einer gut integrierten Lerngruppe sind (i) Etikettierungsprozesse tabu, (ii) es werden keine Aussenseiter produziert, (iii) Kontakte können mit Leichtigkeit geknüpft werden und (iv) Konflikte werden relativ

³⁶ Die Lern- oder Klassenkultur (Mikroebene) kann nur teilweise über die Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen der Lerngruppenmitglieder erfasst werden, da sie ihrerseits wiederum in Zusammenhängen mit der Schulkultur (Mesoebene) steht. Bei den Untersuchungen wird ein Dreiebenenmodell des Bildungssystems nach Fend 2001 vorausgesetzt.

³⁷ Siehe dazu 4.1.2.2 Cognitive Apprenticeship (Collins/Brown/Newman).

schnell und produktiv gelöst. Es gibt (v) keine verfeindeten Cliques innerhalb der Lerngruppe (vgl. Popp 2002: 175-185). Eine Lerngruppenkohäsion wird deshalb im logo!-Projekt wie folgt konzipiert:

Die Lerngruppenkohäsion ist die 'Erscheinungsform' der Sozialstruktur der Lerngruppe: Das heisst, die Lerngruppenkohäsion ist der erfahrbare Zusammenhalt des Miteinanders, der sich beim gemeinsamen Lernen konstituiert. Komponenten, die die Qualität der Kohäsion wesentlich mitbestimmen, sind die Interaktionskompetenzen der Gruppenmitglieder, die Gruppennormen, die Lernziele und die Lernumgebung.

Unter einer ausgewogenen Lerngruppenkohäsion ist der erfahrbare Zusammenhalt des Miteinanders, der sich beim gemeinsamen Lernen in einer gut integrierten Lerngruppe konstituiert, zu verstehen.

Lerngruppenkohäsion: Relevanz und Auszeichnung

Warum soll die Lerngruppenkohäsion so relevant sein, dass sie zum Gegenstand eines Forschungsprojekts gemacht wird?

Eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion ist eine Prävention gegen spaltende Prozesse in einer Gruppe. Den Tendenzen zu negativen Fraktionsbildungen oder zu falschen Solidarisierungsprozessen via Stigmatisierungen (Etikettierungsprozesse) werden durch allgemein unter die Gruppenmitglieder verteilte Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen die Grundlagen entzogen.

Mit der Fokussierung auf eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion wird deshalb performativ der Forderung nach Chancengerechtigkeit im Bildungssystem nachgekommen: Sprach- und Reflexionskompetenzen und deren Förderung sind wesentlich auf ein Miteinander-Handeln, -Sprechen und -Denken angewiesen. Es ist offensichtlich, dass ein Ausschluss aus diesem 'Nährboden' mangels Kompetenzen ein krasser Verstoss gegen Chancengerechtigkeit ist. Denn das Sich-einklinken-Können in Handlungsabläufe, das Aufnehmen eines Gesprächsfadens oder das Entwirren eines Gesprächsknotens brauchen psycho-motorisch-dialogische Beweglichkeit und Geschicklichkeit, Fingerspitzengefühl und Übung. Mit anderen Worten: Ein konstruktiver Umgang miteinander muss gewollt, geübt und gepflegt werden.

Eine Lerngruppenkohäsion, das erfahrbare Miteinander einer Gruppe, konfrontiert uns mit der Sozialstruktur unserer Gesellschaft, genauer gesagt mit einer Variante davon. Praxis lässt Spielraum – Gestaltungsraum – offen.

Was ist bei einer ausgewogenen Lerngruppenkohäsion der Fall? Im Idealfall – der als ein Leitfaden zu verstehen ist – erfahren und lernen SchülerInnen Folgendes:

(i) Sie erfahren im Umgang miteinander und im Umgang mit Lehrpersonen, dass sie akzeptiert sind. Das ist eine grundlegende Bedingung, um sich neue Lerninhalte aneignen zu können.

(ii) Sie erfahren, dass Gruppenbildungen für Teamarbeit leicht von der Hand gehen. Sie wissen, dass jedes Lerngruppenmitglied im Stande wäre, mit jedem anderen zusammen in einer Kleingruppe konstruktiv zu arbeiten. Das heisst, es ist für sie selbstverständlich, dass sich die beste Lösung für eine gestellte Aufgabe – und nicht die statushöchste Sprecherin oder der statushöchste Sprecher durchsetzt.

(iii) Sie erleben implizit oder explizit, dass sie ihre Ziele in der Lerngruppe umfassender erreichen: Dies einerseits, weil die Lerngruppenmitglieder im alltäglichen Lern-Umgang miteinander die individuellen Stärken, Lücken sowie die erzielten Fortschritte mit der Zeit kennen und sich deshalb die nötigen fehlenden 'Links' bei anderen holen bzw. anderen anbieten können. Andererseits, weil sie die eigenen Lernziele oder diejenigen der Gruppe ihrer eigenen Kompetenz bzw. ihrer Gruppenleistungskapazität anpassen können. Die Vernetztheit von Wissensstrukturen, das Ineinandergreifen von Kompetenzstrukturen sowie die Wechselwirkungen von Interaktionen werden von ihnen beim gemeinsamen Lernen erfahren. Diese Erfahrungen bilden die materielle Basis für den (späteren) Erwerb abstrakterer Konzepte.

(iv) Die Lerngruppenmitglieder sind sich bewusst, dass Arbeitsblockaden (Konflikte) auf der Sach-, Beziehungs- und/oder auf der persönlichen Ebene entstehen und behoben werden können. Sie erfahren, dass sie etwas zu einer konstruktiven Stimmung beitragen können. Sie erfahren, dass eigene Produkte, Gruppen- und Klassenprojekte nur dann nicht die Ausnahme bleiben, wenn alle Gruppenmitglieder an ihrer eigenen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz arbeiten. Und wiederum zusammengefasst, diese Erfahrungen bilden die materielle Basis für den (späteren) Erwerb abstrakterer Konzepte.

4.1.2 Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen lassen sich in drei Rahmen einordnen. Der Makro-Rahmen umfasst gesellschaftliche³⁸ Aspekte, der Meso-Rahmen gruppenstrukturelle und der Mikro-Rahmen individuelle Aspekte der Handlung, der Begriffsbildung sowie der Initiation in eine gemeinsame Sprache.

4.1.2.1 Makrorahmen

Kommunikative Rationalität (Habermas)

Jürgen Habermas vertritt in seiner Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas 1997a, 1997b) die These, dass weder Zweckrationalität (Handlungstheorie) noch funktionale Rationalität (Systemtheorie) alleine genügen, um das Handeln und Verhalten von Individuen in modernen Gesellschaften adäquat erklären zu können. In pluralen Gesellschaften müssen Individuen ihre Aussagen rechtfertigen können. Sie müssen gemachte Geltungsansprüche diskursiv einlösen können. Das heisst, von ihnen wird kommunikative Rationalität erwartet und eingefordert.

Nach Habermas ist Kommunikatives Handeln das Vergesellschaftungsprinzip der Moderne. Wenn Individuen kommunikativ handeln, dann koordinieren sie ihre Handlungen mittels Verständigung und nicht mittels Manipulation oder Zwang. Kommunikatives Handeln unterscheidet sich von strategischem Handeln dadurch, dass bei Letzterem die Agierenden die Interessen der anderen nur insoweit berücksichtigen, als das für ihre eigenen Handlungsziele förderlich ist. Das Konzept des kommunikativen Handelns ist ein Instrument, um Grauzonen und eventuelle Blockaden alltäglicher Kommunikationen zu analysieren.

Im logo!-Projekt wird davon ausgegangen, dass kommunikatives Handeln eine zentrale Ressource für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion ist.

³⁸ Im logo!-Projekt verwenden wir Georg Simmels Konzept der Gesellschaft. Nach diesem hat 'Gesellschaft' zwei Bedeutungen: „Sie ist einmal der Komplex vergesellschafteter Individuen, das gesellschaftlich geformte Menschenmaterial, wie es die ganze historische Wirklichkeit ausmacht. Dann aber ist 'Gesellschaft' auch die Summe jener Beziehungsformen, vermöge deren aus den Individuen eben die Gesellschaft im ersten Sinne wird“ (Simmel [1908] 1992: 23).

4.1.2.2 Mesorahmen

Sozialstruktur (Rössel)

Jörg Rössel (Rössel 2009) gliedert die Sozialstrukturanalyse gemäss vier Handlungsdeterminanten in vier Teilbereiche auf:

| Handlungsdeterminante | Sozialstrukturanalyse: Teilbereich |
|------------------------|------------------------------------|
| Handlungsressourcen | Ungleichheitsforschung |
| Handlungsrestriktionen | Ungleichheitsforschung |
| Handlungsziele | Lebensstilforschung |
| Handlungspartner | Milieuanalyse |

Für das logo!-Projekt ist Rössels Ansatz der Sozialstrukturanalyse in mindestens fünf Hinsichten anwendbar: Erstens kann mit seiner Definition der Sozialstruktur eine Lerngruppe als soziale Einheit konzipiert und deren Sozialstruktur analysiert werden. Zweitens ist sein handlungstheoretischer Ansatz mit den vier Handlungsdeterminanten im pädagogischen Umfeld sehr ergiebig. Zudem ist er auch gut mit unserem Mikro-Rahmen 'Handlung, Operation, Begriff' abgestimmt. Drittens sind die Handlungsressource Bildung und ihr Einfluss auf die Lebenschancen bzw. die Laufbahngestaltung von Individuen ausgiebig analysiert. Viertens nimmt Bourdieus Kapitaltheorie (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) in Rössels Ansatz einerseits eine verbindende Funktion zwischen den Handlungsdeterminanten ein, andererseits wird sie speziell in den Teilbereichen 'Lebensstilforschung' und 'Milieuanalyse' für Erklärungen gebraucht. Diese Aspekte können unter dem Titel 'inkorporiertes kulturelles Kapital' im Zusammenhang mit der Heterogenität der Schülerschaft fruchtbar gemacht werden. Fünftens kann auf der Grundlage der vier Handlungsdeterminanten, der Sozialstruktur einer Lerngruppe, die Lerngruppenkohäsion teilweise rekonstruiert werden bzw. soll dies im logo!-Projekt gezeigt werden: *Die sich aus der zugrunde liegenden Sozialstruktur ergebenden Interaktionen konstituieren beim gemeinsamen wiederholten und strukturierten Lernen zu einem grossen Teil die Lerngruppenkohäsion.*

Cognitive Apprenticeship (Collins/Brown/Newman)

Zeitgemässe Lernkonzepte berücksichtigen sowohl Verhaltens- als auch Wissensaspekte und insbesondere auch Praxis und Handlung. Auf Praxisnähe wird im Ansatz der Cognitive Apprenticeship ('Modelling', 'Coaching', 'Scaffolding', 'Fading', 'Articulation', 'Reflection' und 'Exploration') besonderen Wert gelegt (vgl.

Reinmann/Mandl 2006: 631 ff.; Collins/Brown/Newman 1989). Lernende werden über Aktivitäten und Interaktionen in eine Expertenkultur eingeführt: Lernen beginnt mit der Bearbeitung realer Problemstellungen, die Lernumgebung wird zunehmend komplexer gestaltet, ständige Kooperation ermöglicht Vergleiche und macht mit unterschiedlichen Standpunkten und Sichtweisen vertraut.

Im logo!-Projekt sollen diese Vorgehensweisen im Zusammenhang mit der Ausgewogenheit der Lerngruppenkohäsion und dem Einüben von konstruktiven Umgangsformen genutzt werden. Die Methoden 'Articulation' und 'Reflection' werden als notwendige Bedingungen für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion gesetzt.

4.1.2.3 Mikrorahmen

Handlung, Operation, Begriff (Aebli)

Gemäss Hans Aebli (1923-1990), einem Schweizer Lernpsychologen, sind Handlungen Verhaltensweisen, die Massnahmen und Sachen bewusst einsetzen, um ein Ergebnis zu erreichen (vgl. Aebli 2006 (13. Aufl.): 179-273). Handlungsschemata sind Operationen, abstrakte Handlungen. Eine komplexe Handlung wird in der Reflexion zur Operationen-Folge. Operieren heisst hier, im Bewusstsein der Zusammenhänge handeln.

Begriffe sind gedankliche Gegenstände. Ihr Aufbau wird durch Warum-Fragen initiiert und durch das Erkennen von Funktionen gefördert. Dies erfolgt in Teilschritten und unter Berücksichtigung der Vielfalt der Ansichten. Die Entwicklung hat die Form einer Kette, das Ergebnis ist ein Netz, in dem immer wieder zu zentralen Knotenpunkten zurückgekehrt wird. Wesentliche Beziehungen müssen einsichtig gemacht werden, Kontextbedingungen müssen geklärt werden. Durch Wechsel der Gesichtspunkte wird das Denken dezentriert. Die Bedeutung ist im Netz realisiert, nicht mehr in der Wortkette der ersten Erklärung. Die entscheidenden Anwendungen der Begriffe geschehen in echten Lebenssituationen.

Im logo!-Projekt werden Handlung, Operation und Begriff aus dem skizzierten Mikro-Rahmen mit den Kompetenzen des Artikulierens und Reflektierens im Meso- und im Makro-Rahmen verbunden.

Initiation in eine gemeinsame Sprache (McDowell)

Im logo!-Projekt wird einerseits John McDowells Erfahrungskonzept der 'Erfahrung als Weltoffenheit' vorausgesetzt (McDowell 1996: 29, 142). Begriffliche Fähigkeiten

können nicht nur beim Urteilen angewandt werden. Begriffliche Fähigkeiten werden bereits in die Erfahrung eines menschlichen Individuums involviert. Rezeptivität und Spontaneität (nach McDowell die Fähigkeit des Verstehens) eines menschlichen Individuums 'durchdringen sich' in der Erfahrung.

Andererseits wird McDowells Konzept der Natur vorausgesetzt. Dieses umfasst den logischen Bereich der Naturgesetze sowie das Konzept der zweiten Natur. Der Erwerb praktischer Weisheit ist für McDowell gleichbedeutend mit dem Erwerb einer zweiten Natur. Nach McDowells Ansatz werden Menschen als blosse Lebewesen geboren, die ein Potenzial haben, sich in denkende und für ihre Absicht verantwortliche Akteurinnen und Akteure transformieren zu lassen und zu transformieren. Eine solche Transformation geschieht durch Bildung. Indem ein menschliches Lebewesen erwachsen wird, wird sein Intellekt geformt. McDowell bezieht sich bei seinem Konzept der zweiten Natur auf die Ethik von Aristoteles: Nach Aristoteles beinhaltet praktische Weisheit auch die Fähigkeit, den Anforderungen von Begründungen gerecht zu werden. Im logo!-Projekt erhalten die SchülerInnen ausgiebig Gelegenheit sich im Begründen zu üben.

4.1.2.4 These

Im logo!-Projekt wird davon ausgegangen, dass auf der Grundlage der in 4.1.2.2 erwähnten Handlungsdeterminanten, der Sozialstruktur einer Lerngruppe, die Lerngruppenkohäsion teilweise rekonstruiert werden kann. Es soll gezeigt werden, dass die Interaktionen, die sich aus der zugrunde liegenden Sozialstruktur beim gemeinsamen wiederholten und strukturierten Lernen ergeben, zu einem grossen Teil die Lerngruppenkohäsion konstituieren. Im logo!-Projekt soll folgende These veranschaulicht werden:

Eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion entsteht durch den Sachverhalt, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe über Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen verfügen, die ihnen erlauben, ihre Interaktionen gleichberechtigt und konstruktiv zu gestalten.

Uns interessiert, wie die erwähnten Kompetenzen unter den SchülerInnen verteilt sind. Dies auch im Zusammenhang mit Axel Honneths Konzeption einer gerechten Sozialordnung: In dem Masse, wie Gesellschaftsmitglieder gleichermassen die Gelegenheit erhalten, im Alltag die Erfahrung der wechselseitigen Anerkennung zu machen, in dem Masse kann von einer gerechten Sozialordnung ausgegangen werden (vgl. Honneth 2011: 126, 85 f., 90). Für das vorliegende Projekt wird deshalb

angenommen, dass, entsprechend den Unterschieden in diesen Kompetenzen, entsprechend unterschiedliche Voraussetzungen für Erfahrungen der wechselseitigen Anerkennung bzw. der Voraussetzungen, Interaktionen gleichberechtigt mitgestalten zu können, bestehen.

Im Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit interessieren Wechselwirkungen zwischen Interaktionskompetenzen (Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen) und dem Selbstkonzept als SchülerIn und dem Selbstkonzept in Sport. Zudem wird angeschaut, ob zwischen Interaktionskompetenzen und verschiedenen Lebensstilen Zusammenhänge bestehen.³⁹

Nach Möglichkeit sollen durch diese Untersuchung Faktoren eruiert werden, die zu einer ausgewogenen bzw. unausgewogenen Lerngruppenkohäsion beitragen.

4.1.3 Methode

4.1.3.1 logo!-Methode

Das logo!-Modell ist zweispurig aufgelegt: Die Aufmerksamkeit wird einerseits auf die Lerngruppenkultur und andererseits auf die Relationalität von Sprache gerichtet.

Die Lerngruppenkultur wird als 'Gelegenheitsstrukturen für Lernen' konzipiert. Eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion eröffnet Handlungsspielraum, eine unausgewogene engt umgekehrt den Handlungsspielraum ein. Dies ist deshalb so, weil eine Lernkultur sich über regelmässige, ähnlich wiederholte Interaktionen über eine gewisse Zeit hinweg aufbaut. Mittels Interaktionen wird Handlungsspielraum aufgespannt und gestaltet.

Im logo!-Projekt werden Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen der Gruppenmitglieder auf eine Weise gefördert, die ihnen ermöglicht, Interaktionen aktiver mitzugestalten. Indirekt wird die Relationalität von Sprache thematisiert. Diese umfasst mindestens drei Dimensionen: die Handlungs-, die Sinn- und die Ordnungsdimension. Mit anderen Worten, es geht bei der Relationalität der Sprache um die Interaktionen beim Sprechen und Hören, um die Sinnzusammenhänge beim Schrei-

³⁹ Hier ist Jörg Rössels Definition von 'Lebensstil' zu Grunde gelegt: „Dann könnte man *Lebensstile* also der bisherigen Forschung folgend als typische Verhaltensmuster in den Bereichen der Freizeit und des Konsums definieren“ (Rössel 2009: 304). Die im Fragebogen aufgeführten Freizeitbeschäftigungen werden hier den drei Variablen von Schulze zugeordnet, dem Hochkulturschema, dem Spannungsschema und dem Trivialschema (vgl. Schulze 2005: 142-157).

ben und Lesen und um die Gestalt von Sätzen oder Texten bei der Sprachbetrachtung. Mit der logo!-Methode soll das Reflektieren- und das Mitgestalten-Können der eigenen Lernumgebung erleichtert werden.

4.1.3.2 Untersuchungsgruppe und Projektdurchführung

Die Untersuchungsgruppe besteht aus 124 Kindern (59 Mädchen und 65 Knaben) aus vierten (29.0 %), fünften (37.1 %) und sechsten (33.9 %) Primarklassen. 70.2 % der Kinder stammen aus der Schweiz, 29.0 % aus anderen Ländern (0.8 % keine Angabe). 42 % der Kinder sprechen zuhause eine Zweitsprache⁴⁰.

Es nahmen insgesamt 6 Klassen an dem Projekt teil: 36 Kinder waren in einer 4. Klasse (16 Mädchen, 20 Knaben), 46 Kinder in einer 5. Klasse (23 Mädchen, 23 Knaben) und 42 Kinder in einer 6. Klasse (20 Mädchen, 22 Knaben). Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 10.99 Jahre.

Das Projekt wurde von Daniela Rogger, Sozialphilosophin, und Sandor Csetreki, Logopäde, von Januar bis April und von Mai bis Juli 2012 in zwei Etappen à je zehn Wochen in einer Schulgemeinde im Kanton Zürich durchgeführt. Das Projekt wurde von der Schulpflege und einem Schulzweckverband bewilligt und unterstützt. Die Klassen wurden in der ersten Etappe aufgrund ihres Stundenplans ausgewählt. Mittelstufenklassen, die an den geplanten Projektwochentagen Sport hatten, wurden angefragt. In der zweiten Etappe wurden deren Parallelklassen kontaktiert. Die zweite Etappe fand im letzten Quintal des Schuljahres statt, was sich hinsichtlich Kontinuität und Musse als suboptimal erwies: Eine Projektklasse war z. B. während dieser Zeit für eine Woche im Klassenlager oder eine andere inszenierte parallel zum Projekt ein Theaterstück. In der zweiten Staffel kam die Reflexion der Sport- und Sprachlektionen mit den Klassenlehrpersonen zu kurz. Allgemein konnten die Hintergrundtheorien und Konzepte des Projekts zu wenig mit den Lehrpersonen diskutiert werden.

⁴⁰ Die Unterrichtssprache Deutsch wurde als Erstsprache gezählt, eine andere, zu Hause gesprochene Sprache, als Zweitsprache.

4.1.3.3 Unterrichtsorientierte Untersuchung

Die Untersuchung im logo!-Projekt findet auf drei Ebenen statt:

1. Ebene: Fragebogen

Mit einem Fragebogen⁴¹ werden anfangs des Projekts drei Bereiche erkundet: Erstens wird die Selbsteinschätzung der Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen der Lerngruppenmitglieder eruiert, zweitens wird gefragt, wie die Lerngruppenmitglieder den Gruppenzusammenhalt und das Lernklima einschätzen und drittens werden Fragen zum Freizeitverhalten und zum sozioökonomischen Hintergrund gestellt. Am Ende des Projekts werden in der ersten Etappe Kompetenzerweiterungen, Begriffsbildungen sowie das Kontaktverhalten evaluiert, in der zweiten Etappe wird ein Peer-Rating durchgeführt. In beiden Etappen werden die SchülerInnen aufgefordert, ihren Gesamteindruck zum Projekt in einer kurzen schriftlichen Rückmeldung festzuhalten. Die Befragungen werden vom Projektteam durchgeführt.

2. Ebene: Sport- und Sprachstunden

In einer zehnwöchigen Unterrichtseinheit 'Eine Sportstunde-Lesen' nehmen jeweils eine Schülerin und ein Schüler (zwei Perspektiven) eine Sequenz aus einer Sportstunde, die von Herrn Csetreki erteilt wird, per Video auf. Diese Daten dienen als Grundlage für gestaffelte Aufträge in den Sprachstunden, wie zum Beispiel Sportsequenzen frei kommentieren, spezifische Punkte beobachten oder Kurzberichte für die Klassenzeitung schreiben. Die Sprachlektionen werden vom Projektteam geplant und durchgeführt. Ebenfalls gestaffelt werden Schlüsselkonzepte der Hintergrundtheorien des logo!-Projekts eingeführt und entsprechende Fertigkeiten (Artikulieren, Reflektieren) geübt. Die zentrale Methode dieser Ebene heisst „B-A-F-R-A“, oder „Beobachten-Artikulieren-Fragen-Reflektieren-Antworten“.

3. Ebene: Adäquanz-Überprüfung

Aufgrund der Daten aus der Ebene 2 konstruiert das Projektteam ein Modell der jeweiligen Praxis der Lerngruppe. Dieses Modell wird mit der Lerngruppe diskutiert und, falls nötig, entsprechend angepasst.

⁴¹ Der Fragebogen sowie der Evaluationsbogen sind im Anhang zu finden (7.4; 7.6). Bei der Fragebogenentwicklung wurden wir von Prof. Jörg Rössel, Universität Zürich, sowie von Josef Schmid, SPSS CH/dynelytics, unterstützt.

4.1.3.4 Datenauswertung

Ebene 1: Fragebogen

Einfache Regressionen, Mittelwertvergleiche und Kreuztabellen

Zur Erklärung der Lerngruppenkohäsion, des Lernklimas, des Selbstkonzepts als SchülerIn im Sprachunterricht und des Selbstkonzepts in Sport (abhängige Variablen) werden einfache Regressionen der entsprechenden Selbsteinschätzungen der SchülerInnen mit den ebenfalls von ihnen selbst eingeschätzten Interaktionskompetenzen, also die Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen (unabhängige Variablen), gerechnet.⁴²

Zur Erklärung der Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen werden einfache Regressionen der Selbsteinschätzung dieser Kompetenzen (abhängige Variablen) mit den verschiedenen Lebensstilen (unabhängige Variable) gerechnet.

Das Klassenklima einer Lerngruppe wird anhand der Mittelwerte verschiedener Items linienförmig dargestellt. Die Mittelwerte zentraler Konzepte des Projekts, wie z. B. das Selbstkonzept als SchülerIn, die Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen oder die Lerngruppenkohäsion, werden gerechnet und geschlechtsspezifisch sowie zwischen den Lerngruppen verglichen.

Mittels vier Handlungstypen ('Vermittler', 'Motor', 'Provokation', 'Träger') schätzen die SchülerInnen ihr gewohnheitsmässiges Handeln in der Lerngruppe gegenseitig ein. Von diesen Peer-Ratings werden, nach Lerngruppe getrennt, Mittelwerte gerechnet.

Effekte des Projekts werden durch Mittelwertvergleiche zu Kompetenzniveaus und zum Kontaktverhalten vor und nach dem Projekt, durch Kreuztabellen zur Begriffsbildung sowie zu Rückmeldungen zum Gesamteindruck des Projekts eruiert.

Ebene 2: Sport- und Sprachstunden

Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung wird teilstrukturiert, offen und aktiv durchgeführt. In der Rolle als Lehrperson erteilen die Projektleitenden den Lerngruppen wöchentlich je eine Sport- und Sprachlektion. Durch sechs vorgängig geplante Lektionseinheiten / Projektinputs (siehe Tabellen 3 und 4) wird erstens versucht, Faktoren zu eruieren, die das gemeinsame Miteinander einer Lerngruppe stärken bzw. schwächen. Dabei

⁴² Die quantitativen Datenauswertungen wurden in Zusammenarbeit mit Josef Schmid, SPSS CH/dynelytics, erstellt.

dienen die Videoaufnahmen der Sportlektionen, die Gruppengespräche, die Gruppenarbeiten, die Klassenzeitungen sowie die individuellen Interaktionen mit den SchülerInnen als Datengrundlage. Diese Daten werden entlang des zeitlichen und inhaltlichen Grobprojektplans für jede Lerngruppe einzeln nach den Kriterien

- (i) Relevanz für die Forschungsfrage der *Lerngruppenkohäsion*,
- (ii) Relevanz für den einzelnen *Projektinput*,
- (iii) ein *allfälliger Schlüsselhinweis*,

ausgewählt und strukturiert. Aus den einzelnen Lerngruppen-Beobachtungsrastern werden entsprechend den genannten Kriterien Beobachtungen ausgewählt und in den Tabellen 3 und 4 dargestellt.

Zweitens werden den SchülerInnen mittels der sechs Projektinputs und mittels der B-A-F-R-A-Methode wiederholt Gelegenheiten geboten, ihre Verhaltens- und Kommunikationsformen zu reflektieren und eventuell zu optimieren. Bemerkte Verhaltensänderungen der SchülerInnen werden zwischen den Projektleitenden diskutiert.

Drittens werden zwischen den Lehrpersonen, der Schulleiterin und dem Projektteam Beobachtungen während des Projektverlaufs ausgetauscht und diskutiert. Am Ende des Projekts finden ein Auswertungsgespräch mit der Schulleiterin sowie ein Auswertungstreffen mit den Lehrpersonen statt. Die Schulleiterin hält ihre zentralen Beobachtungen im Rahmen eines Kurzberichts zum Projekt fest. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen werden vom Projektteam während dem Treffen stichwortartig und für alle Teilnehmenden sichtbar notiert (siehe Abb. 12).

Ebene 3: Adäquanz-Überprüfung

Diskussion des Praxismodells

Am Ende einer Etappe modelliert das Projektteam anhand von vier Handlungstypen die Praxis einer Lerngruppe. Als Datengrundlage dafür diskutieren die Projektleitenden Sequenzen aus den Sport- und Sprachlektionen sowie Sequenzen aus Interaktionen zwischen einzelnen SchülerInnen. Sie versuchen, die SchülerInnen einer Lerngruppe individuell einem Handlungstyp zuzuordnen. Jeder Handlungstyp wird durch ein Symbol dargestellt ('Vermittler': Kreis; 'Motor': Quadrat; 'Provokation': Dreieck; 'Träger': Rechteck). Das Verhältnis der Anzahl der jeweiligen Symbole zeigt die Verteilung der Handlungstypen innerhalb einer Lerngruppe an. Das Praxismodell wird anhand einschlägiger Sequenzen aus dem Sport- und Sprachunterricht erläutert und anschliessend mit den Lerngruppenmitgliedern diskutiert.

4.1.4 Ergebnisse

Ebene 1: Fragebogen

4.1.4.1 Lerngruppenkohäsion, Lernklima, Selbstkonzept der SchülerInnen und Kompetenzen

Im Fragebogen sollten die SchülerInnen einerseits die Lerngruppenkohäsion, das Lernklima, das eigene Selbstkonzept sowie eigene Kompetenzen einschätzen. Es wurde nun untersucht, mit welchen eigenen Kompetenzen eine positive Einschätzung von Kohäsion, Klima und Selbstkonzept einhergehen. So sollen Hinweise gefunden werden, mit welchen Elementen am ehesten positive Entwicklungen gefördert werden können.

Lerngruppenkohäsion und die Interaktionskompetenzen der Lerngruppenmitglieder korrelieren statistisch signifikant ($p = .005$; Korrelation $.256$ (2-seitig)), das heisst, der Zusammenhang ist nicht zufällig.⁴³ Unter den verschiedenen Elementen der Interaktionskompetenzen ist lediglich die Sozialkompetenz für sich allein statistisch signifikant ($p = .001$; Korrelation $.301$ (2-seitig)). Die anderen Kompetenzen korrelieren für sich allein nicht statistisch signifikant: Die Sprachkompetenzen sind knapp nicht statistisch signifikant ($p = .087$; Korrelation $.156$ (2-seitig)), die Reflexions- ($p = .204$; Korrelation $.116$) und Selbstkompetenzen ($p = .336$; Korrelation $.088$) sind noch weit entfernt davon.

Dies kann so interpretiert werden, dass hier Optimierungspotenzial zu orten ist: Gelingt es, SchülerInnen dahingehend zu fördern, dass sie Widersprüchliches relativ leicht feststellen, Zusammenhänge konstruieren und artikulieren sowie das Festgestellte konstruktiv ins Plenum einbringen können (Item 'Wenn ich eine andere Meinung habe als die anderen, dann habe ich den Mut, meine Meinung trotzdem zu sagen'), wird dies den erfahrbaren Zusammenhalt des Miteinanders stärken.

Zwischen **Lernklima** und den Interaktionskompetenzen besteht ein klarer Zusammenhang ($p = .000$; Korrelation $.469$ (2-seitig)). Mit den Sprachkompetenzen ist dieser am stärksten ($p = .000$; Korrelation $.404$ (2-seitig)) zu belegen, gefolgt von den

⁴³ Die Korrelationsmatrix ist im Anhang (7.5) zu finden.

Selbstkompetenzen ($p = .000$; Korrelation $.392$ (2-seitig)) und den Sozialkompetenzen ($p = .000$; Korrelation $.357$ (2-seitig)). Nur mit den Reflexionskompetenzen sind die Zusammenhänge zufällig und sehr schwach ($p = .409$; Korrelation $.075$).

Wenn man davon ausgeht, dass Lernen auch mit Reflektieren zu tun hat, dann ist dieser Befund doch recht zentral.

Auch zwischen dem **Selbstkonzept als SchülerIn** sowie dem *Selbstkonzept in Sport* und den Interaktionskompetenzen ($p = .000$; Korrelation $.491$ / $p = .000$; Korrelation $.308$ (2-seitig)) bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge. Bei dem Selbstkonzept als SchülerIn sind die Zusammenhänge mit allen Teilkompetenzen statistisch signifikant, nur diejenigen mit den Reflexionskompetenzen sind zufällig.

Das heisst, auch hier ist ein Optimierungspotenzial zu orten: Das Selbstwirksamkeitskonzept der SchülerInnen könnte durch Förderung ihrer Reflexionskompetenzen gestärkt werden.

Zwischen den **Interaktionskompetenzen** als Ganzes und den Lebensstilen ('Trivial', 'Spannung', 'Hochkultur') haben sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge ergeben. Interessant dabei sind jedoch die einzelnen Elemente der Interaktionskompetenzen: So bestehen zwischen der Sozialkompetenz und den Lebensstilen der 'Spannung' ($p = .011$; Korrelation $.229$ (2-seitig)) und der 'Hochkultur' ($p = .011$; Korrelation $.230$ (2-seitig)) nicht-zufällige Zusammenhänge.

Sportliche und interaktive Freizeittätigkeiten sowie Lesen und Musizieren scheinen Fairness, Solidarität und Fremdwahrnehmung zu fördern.

Bemerkenswert ist auch, dass bei den Sprachkompetenzen die Zusammenhänge mit allen drei Lebensstiltypen negativ sind, beim Lebensstil 'Spannung' sogar statistisch signifikant ($p = .015$; Korrelation $-.218$ (2-seitig)).

Das deutet auf zweierlei hin: Erstens, je ausgeprägter der Lebensstil 'Spannung', desto geringer die Sprachkompetenzen. Zweitens, hier liegt ein reicher Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler brach, der einem kreativen Ausdruck zugänglich gemacht werden könnte.

4.1.4.2 Klassenklima, spaltende Tendenzen, Lerngruppenkohäsion, Kompetenzen

Mit diesem Fragebogen sollte auch das Klassenklima bewertet werden. Dieses wurde gemessen, indem einzelne Komponenten abgefragt wurden und diese dann für die Auswertung zum Konstrukt **Klassenklima** zusammengefasst wurden. Es setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen:

- Zusammenhalt,
- Akzeptanz,
- Anschluss,
- konflikthafte Konstellationen,
- Existenz von Gruppen,
- Gruppenzugehörigkeit,
- Konfliktbewältigung,
- Zugehörigkeit,
- Humor.

Abbildung 1 zeigt für die verschiedenen Klassen die durchschnittliche Bewertung der Komponenten des *Klassenklimas*. Die Werte von 1 bis 4 stehen für folgende Bewertungen: 1: 'stimmt'; 2: 'stimmt fast'; 3: 'stimmt ein wenig'; 4: 'stimmt nicht'. Entsprechend der gängigen Praxis in der Sozialforschung wurden diese Werte als numerische behandelt, d. h., es wurden daraus Mittelwerte errechnet.

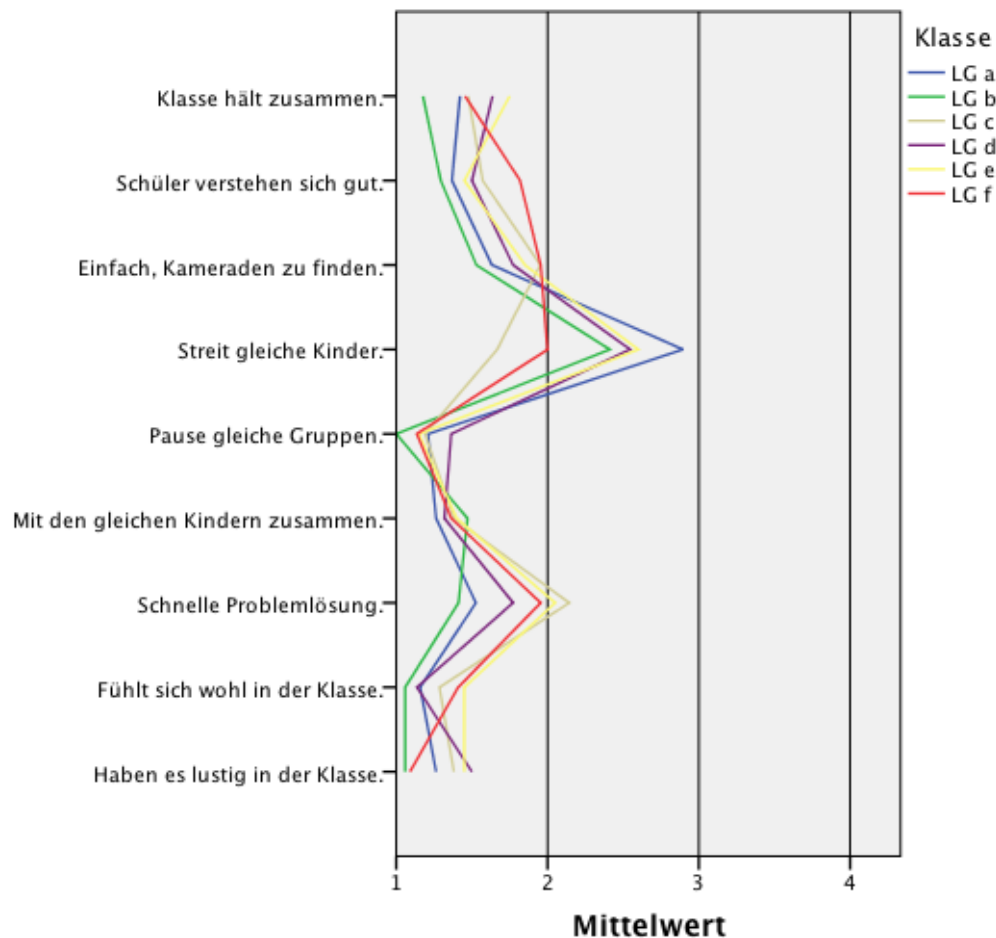


Abbildung 1: Klassenklima

Gemäss der Darstellung der SchülerInnen unserer Untersuchungsgruppe geht es in ihren Klassen humorvoll zu, sie fühlen sich mehrheitlich wohl und halten, wenn es wirklich darauf ankommt, zusammen. Auf Dreh- und Angelpunkte im alltäglichen Umgang einer Lerngruppe weisen die Antworten auf die beiden Items 'In unserer Klasse streiten immer wieder die gleichen Kinder miteinander' und 'Wenn wir streiten, lösen wir das Problem meistens schnell' hin. In der Lerngruppe a (blaue Linie) zum Beispiel scheinen die SchülerInnen allgemein 'einen Weg miteinander gefunden zu haben' und wenn es zu Problemen kommt, werden diese relativ schnell gelöst. In der Lerngruppe c (hellbraune Linie) hingegen scheinen sich einzelne SchülerInnen im Schulalltag stark aneinander zu reiben. Die Lerngruppe als Ganzes scheint darauf wenig lösungsorientierten Einfluss nehmen zu können.

Mit dem Konstrukt *Klassenklima* kann dargestellt werden, wie die Lerngruppenmitglieder ihr alltägliches Miteinander einschätzen. Insbesondere wird damit aufgezeigt, ob das Klassenklima durch das Verhalten polarisierender SchülerInnen beeinträchtigt wird und wenn ja, ob die Lerngruppe als Ganzes darauf lösungsorientiert Einfluss nehmen kann. Durch die gleichzeitige Erfassung von Befindlichkeiten sowie von Kompetenzen kann gezielt Optimierungspotenzial geortet werden.

Das Konstrukt ***Spaltende Tendenzen*** wurde aus den Komponenten

- konfliktive Konstellationen,
- Existenz von Gruppen und
- Konfliktbewältigung

gebildet.

Abbildung 2 stellt die Resultate der verschiedenen Komponenten des Konstrukts *Spaltende Tendenzen* dar.

Wenn die dicke, schwarze, horizontale Linie (Median) unter .0000 liegt, deutet dies darauf hin, dass die Fähigkeiten der Konfliktbewältigung in der Lerngruppe nicht ausreichen, um konstruktiv mit der Existenz von Gruppen und mit konfliktiven Konstellationen umzugehen. Der hellbraune Block zeigt an, in welchem Spektrum 50 % der Antworten einer Lerngruppe liegen, die beiden dünnen senkrechten Linien zeigen je 25 % des Antwortspektrums an.

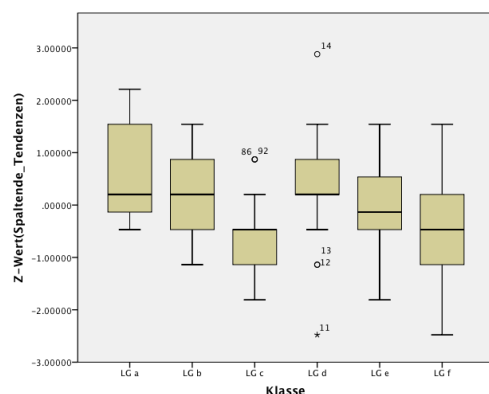


Abbildung 2: Spaltende Tendenzen

Die Kreise (°) und der Stern (*) zeigen sogenannte Ausreisser und Extremwerte an. Bei der Lerngruppe *d* zum Beispiel sind sich die SchülerInnen, mit Ausnahme von

drei Lerngruppenmitgliedern, recht einig, dass ihre Problemlösungs-Kompetenzen im Schulalltag gerade knapp genügen. In der Lerngruppe *f* hingegen ist diese relative Einigkeit der Einschätzung des Umgangs mit Problemen nicht vorhanden: Der Mittelwert der Bewertungen liegt unter .0000 und die Antworten streuen von zirka 1.8 bis -2.8.

Mit dem Konstrukt *Spaltende Tendenzen* lassen sich die Konfliktbewältigungs-Kompetenzen einer Lerngruppe differenziert erfassen. Dadurch können individuelle sowie gruppenspezifische Interventionen entsprechend geplant werden. Die Resultate der Erhebung stimmen stark mit den teilnehmenden Beobachtungen des Projektteams überein.

Das Konstrukt **Lerngruppenkohäsion** setzt sich aus den Komponenten

- Zusammenhalt,
- Akzeptanz und
- Anschluss

zusammen.

Bei der Abbildung 3 (Lerngruppenkohäsion) fällt auf, dass sich die Mediane der Lerngruppen *a*, *b*, *c* und diejenigen der Lerngruppen *d*, *e*, *f* je auf einem gleichen, eher tiefem Niveau befinden. Die Antworten der Lerngruppen *a* und *b* streuen mit Ausnahme von zwei Ausreisser-Antworten gering und im ähnlichen Spektrum. Diese SchülerInnen scheinen sich, im Gegensatz zu denjenigen der Lerngruppen *d* und *e*, recht einig zu sein, wie es bei ihnen um ihren Gruppenzusammenhalt steht.

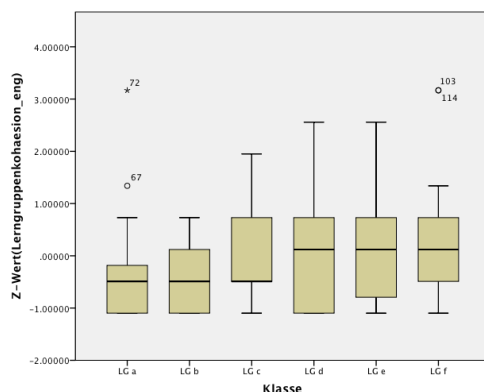


Abbildung 3: Lerngruppenkohäsion

Die kompakte beziehungsweise divergierende Einschätzung des Zusammenhalts der Lerngruppenmitglieder beim gemeinsamen Lernen sagt selbst wieder etwas über deren Selbstverständnis als Gruppe aus.

In der Abbildung 4 sind die Bewertungen des Items 'Im Fach Deutsch bin ich gut.' dargestellt.

Nach der Selbsteinschätzung der Mitglieder der Lerngruppe e steht es bei ihnen um eine von vier Voraussetzungen für konstruktive Interaktionen gut bis sehr gut. Bei den Lerngruppen c und f werden die sprachlichen Voraussetzungen für gelingende Interaktionen bis auf eine Ausnahme als mittelmässig eingestuft. Bei den Lerngruppen a und b scheinen diese Voraussetzungen noch ziemliches Entwicklungspotenzial zu bergen. Ähnlich scheint es sich bei der Lerngruppe d hinsichtlich verbaler Verständigung zu verhalten.

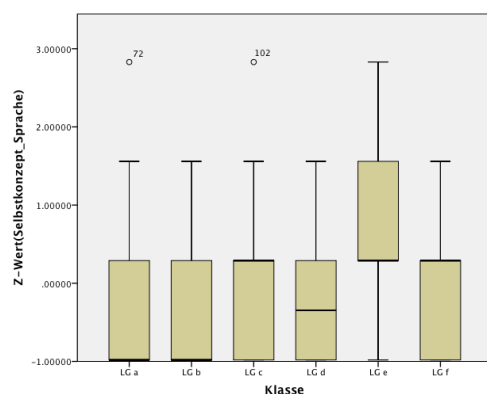


Abbildung 4: Sprachkompetenzen

Die Sprachkompetenzen bilden eines der vier Elemente des Konstrukts *Interaktionskompetenzen*. Die Ausprägung der Sprachkompetenzen einer Lerngruppe weist auf Ressourcen bzw. auf Optimierungspotenzial in Bezug auf selbstbestimmtes Mitgestalten von Interaktionen hin.

Wenn man die Verteilung der Mittelwerte der zentralen Konzepte des Projekts geschlechtsspezifisch vergleicht, so finden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, ausser beim Lebensstiltypus '*Hochkultur*' ($p = .015$): Dies lässt sich aus einem höheren Mittelwert in 'Musik' und einem gleichzeitig kleineren Mittelwert in 'Lesen' der Knaben erklären.

Da weder in den Mittelwerten der Interaktionskompetenzen noch in denjenigen des Selbstkonzepts als SchülerIn statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Mädchen und Knaben in unserer Untersuchungsgruppe bestehen, kann man davon ausgehen, dass beide Geschlechter ähnliche Voraussetzungen haben, ihre Interaktionen gleichberechtigt zu gestalten und Erfahrungen der wechselseitigen Anerkennung im Schulalltag zu machen.

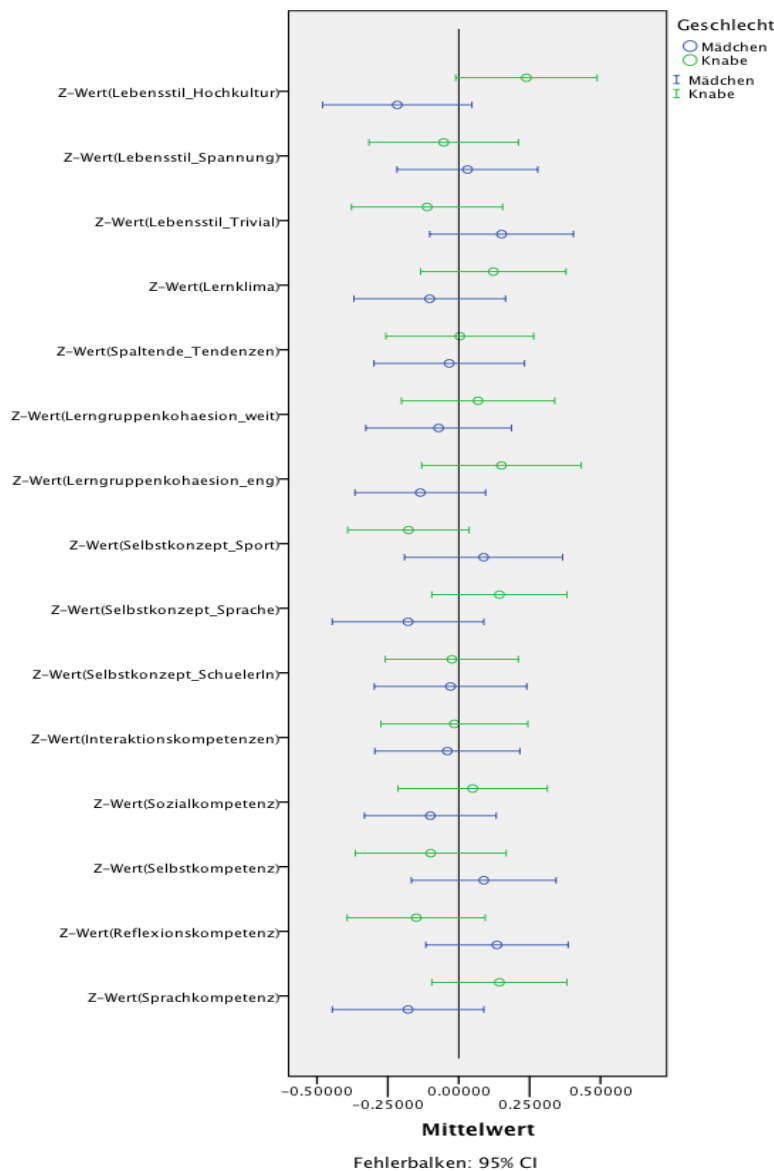


Abbildung 5: Mittelwertvergleiche

Anders sieht es jedoch aus, wenn man die Mittelwerte der zentralen Konzepte des Projekts zwischen den Lerngruppen vergleicht. Da zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede beim *Klassenklima* ($p = .001$), bei *Spaltenden Tendenzen* ($p = .001$) sowie beim Lebensstiltypus '*Spannung*' ($p = .014$, Signifikanzniveau .05).

Je nachdem, zu welcher Lerngruppe SchülerInnen gehören, finden sie im alltäglichen Miteinander einen engeren oder weiteren Handlungsspielraum und damit Entwicklungsraum vor.

4.1.4.3 Projektevaluation: Kompetenzzuwachs, Kontaktverhalten, Begriffsbildung, Peer-Rating, Rückmeldungen

Am Ende der ersten Etappe füllten die SchülerInnen einen Evaluationsbogen aus, der Fragen zur Spielfreude und zur Kompetenz beim Fussballspielen, zu Problemlösungs-Kompetenzen und zum Kontaktverhalten vor und nach dem Projekt enthielt. Ebenfalls wurde der Stand der Begriffsbildung eingeführter Begriffe evaluiert.⁴⁴

Ihre *Spielfreude* beim Fussball vor und nach dem Projekt sowie ihren sportlichen **Kompetenzzuwachs** während dem Projekt haben die SchülerInnen in Form von je zwei Pfeillängen (0 – 5) eingeschätzt. Die Tabelle 1 zeigt die Resultate ihrer Bewertungen.

Tabelle 1: Spielfreude und sportlicher Kompetenzzuwachs

| | | Gepaarte Differenzen | | | | | T | df | Sig. (2-seitig) |
|----------|--|----------------------|-------------------------|--|--|--------|--------|----|--------------------|
| | | Mittelwert | Standard- abweichung | Standard- fehler des Mittel- wertes | 95% Konfidenzintervall der Differenz | | | | |
| | | | | | Untere | Obere | | | |
| Paaren 1 | Spielfreude Fussball vor 10 W - Spielfreude Fussball jetzt | -.4351 | .8312 | .1101 | -.6556 | -.2145 | -3.952 | 56 | .000 |
| Paaren 2 | Technik Fussball vor 10 W - Technik Fussball jetzt | -.7228 | .6190 | .0820 | -.8871 | -.5586 | -8.815 | 56 | .000 |
| Paaren 3 | Ausdauer Fussball vor 10 W - Ausdauer Fussball jetzt | -.5561 | .8598 | .1139 | -.7843 | -.3280 | -4.883 | 56 | .000 |
| Paaren 4 | Teamgeist Fussball vor 10 W - Teamgeist Fussball jetzt | -.7702 | .8996 | .1192 | -1.0089 | -.5315 | -6.464 | 56 | .000 |

Die Effekte des Projekts bezüglich *Spielfreude* und *sportlichem Kompetenzzuwachs* sind statistisch signifikant.

⁴⁴ Der Evaluationsbogen ist im Anhang (7.6) zu finden.

Ihr Kontaktverhalten vor und nach dem Projekt schätzten die SchülerInnen anhand der Anzahl Kinder ein, mit der sie sich regelmässig in der Pause und in ihrer Freizeit trafen. Wie lange sie als Lerngruppe vor und nach dem Projekt brauchten, um kleinere, mittlere und grössere Probleme zu lösen, schätzten sie auf einer Zeitachse mit der Skala 'schnell', 'in 2-3 Tagen' und 'länger als eine Woche' ein. Die Tabelle 2 zeigt die Resultate ihrer Bewertungen.

Tabelle 2: Kontaktverhalten und Problemlösungskompetenz vor und nach dem Projekt

| | | Gepaarte Differenzen | | | | | T | df | Sig. (2-seitig) |
|----------|--|----------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------|--------|----|--------------------|
| | | Mittelwert | Standardabweichung | Standardfehler des Mittelwerts | 95% Konfidenzintervall der Differenz | | | | |
| | | | | | Untere | Obere | | | |
| Paaren 1 | Zusammen mit ... Personen Pause vor 10 W | -.825 | 1.744 | .231 | -1.287 | -.362 | -3.570 | 56 | .001 |
| | - Zusammen mit ... Personen Pause jetzt | | | | | | | | |
| Paaren 2 | Zusammen mit ... Personen Freizeit vor 10 W | -1.018 | 5.333 | .706 | -2.433 | .398 | -1.440 | 56 | .155 |
| | - Zusammen mit ... Personen Freizeit jetzt | | | | | | | | |
| Paaren 3 | Zeitraum Problemlösung grössere Probleme vor 10 W | .906 | 1.024 | .141 | .623 | 1.188 | 6.439 | 52 | .000 |
| | - Zeitraum Problemlösung grössere Probleme jetzt | | | | | | | | |
| Paaren 4 | Zeitraum Problemlösung mittlere Probleme vor 10 Wochen | .415 | 1.322 | .182 | .051 | .779 | 2.286 | 52 | .026 |
| | - Zeitraum Problemlösung mittlere Probleme jetzt | | | | | | | | |
| Paaren 5 | Zeitraum Problemlösung kleine Probleme vor 10 Wochen | .407 | 1.620 | .220 | -.035 | .849 | 1.848 | 53 | .070 |
| | - Zeitraum kleine Probleme jetzt | | | | | | | | |

Die Effekte des Projekts sind in Bezug auf das *Kontaktverhalten in der Pause* statistisch signifikant, nicht jedoch auf dasjenige in der Freizeit. Nach der Einschätzung der SchülerInnen haben ihre *Kompetenzen, grössere und mittlere Probleme* zu lösen, während dem Projekt einen statistisch signifikanten Zuwachs erhalten.

Die Bedeutung von drei zentralen Begriffen des Projekts, 'Modelling', 'Coaching' und 'Fading', haben die SchülerInnen der ersten Staffel mit ihren eigenen Worten erklärt und je ein Zeichen dafür erfunden. Die verbalen und symbolischen Bedeutungserklärungen wurden von den Projektleitenden mit einer Skala von 'stimmt/passt', 'stimmt fast/passt fast', 'stimmt ein wenig/passt ein wenig' und 'stimmt nicht/passt nicht' bewertet. Wie die Begriffsbildung von 'Modelling' in den Lerngruppen *b*, *d* und *e* gelungen ist, zeigen die Abbildungen 7 und 8.

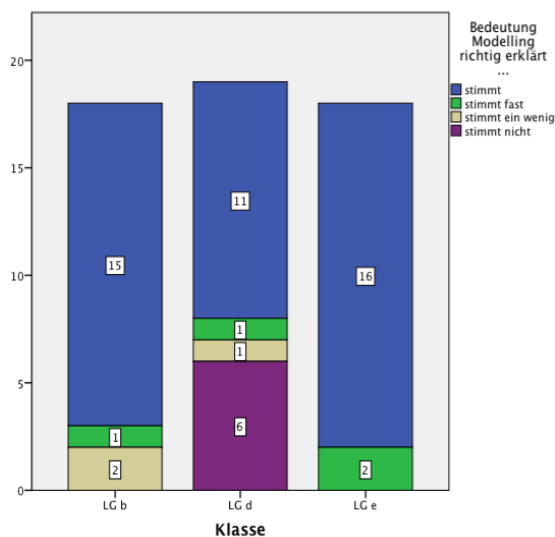


Abbildung 7: Verbale Bedeutungserklärung

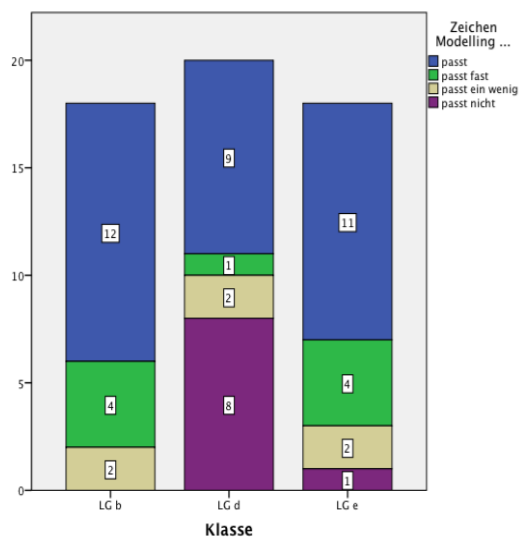


Abbildung 8: Symbolische Bedeutungserklärung

Die verbale Bedeutungserklärung fiel den SchülerInnen somit leichter als die symbolische.

Am Ende der zweiten Etappe wurde ein Peer-Rating durchgeführt. Die SchülerInnen wählten zwei von vier Handlungstypen ('Vermittler', 'Motor', 'Provokation', 'Träger') aus, die das gewohnheitsmässige Handeln der einzelnen Lerngruppenmitglieder im Schulalltag am besten beschreiben. Auf einer Klassenliste, die mit den vier Symbolen der Handlungstypen ergänzt war, bewerteten sie die Ausprägungen der zwei ausgewählten Handlungstypen für jedes Lerngruppenmitglied mit einer Skala, die von 'doppelminus', 'minus', 'null', 'plus' bis 'doppelplus' reichte.

In der Abbildung 6 sind die Mittelwerte der vier **Handlungstypen** der Lerngruppen *a*, *c* und *f* dargestellt. Diese erlauben indirekt einen Einblick in die Situation, als wie stabil, dynamisch und konfliktiv die Lerngruppenmitglieder ihre gemeinsame Praxis

einschätzten: In der Lerngruppe *a* sind alle vier Handlungstypen gleichmässig vorhanden. Das lässt auf ein recht stabiles, ausgewogenes Miteinander und Vorwärtsschreiten ('Motoren') schliessen. In der Lerngruppe *c* jedoch scheint latent ein gewisses negatives Provokationspotenzial im Schulalltag vorhanden zu sein, dem ein eher geringes Vermittlungshandeln entgegengesetzt wird. 'Träger' und 'Motoren' scheinen aber auszugleichen. In der Lerngruppe *f* scheint es, veranlasst durch die grosse Ausprägung des 'Motoren-Handelns', dynamisch zu und her zu gehen, was wahrscheinlich auch durch ein gut ausgeprägtes Vermittlungshandeln flankiert, ermöglicht wird. Ein gewisses Provokationspotenzial, positiv wie negativ, scheint aber im Schulalltag dieser Lerngruppe vorhanden zu sein.

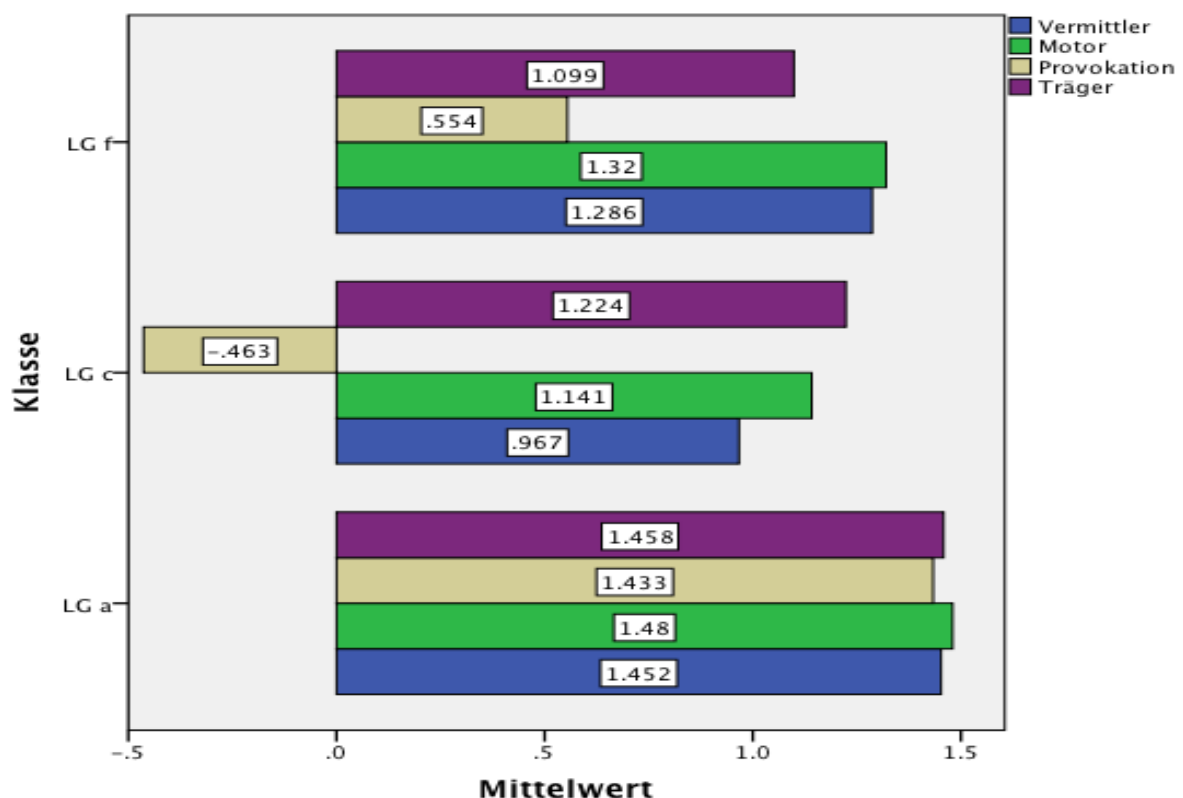


Abbildung 6: Peer-Rating, Handlungstypen

Die Mittelwerte der vier **Handlungstypen** ('Vermittler', 'Motor', 'Provokation', 'Träger') einer Lerngruppe erlauben eine Einschätzung, als wie stabil, dynamisch und konfliktiv die Lerngruppenmitglieder ihre gemeinsame Praxis beurteilen.

Am Ende der ersten und der zweiten Etappe des Projekts gaben die SchülerInnen dem Projektteam schriftlich eine kurze *Rückmeldung* zum Projekt, wie dies zum

Beispiel in Abbildung 9 ersichtlich ist. Sie schrieben auf, was ihnen gefallen hatte, was sie ändern würden oder was sie sonst noch mitteilen wollten.

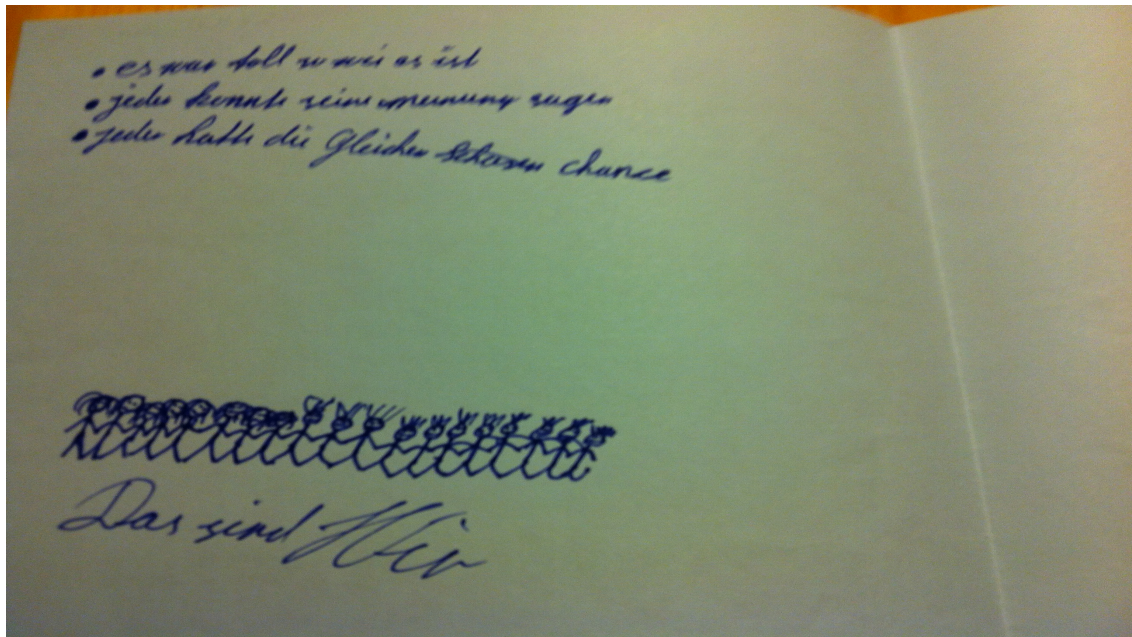


Abbildung 9: Rückmeldung eines Schülers/einer Schülerin

Die Wertung der Gesamtaussage einer Rückmeldung wurde von den Projektleitenden mit einem der folgenden Prädikate wiedergegeben: 'sehr positiv', 'positiv', 'mittel', 'negativ', 'sehr negativ'. Die Verteilungen der einzelnen Bewertungen insgesamt sind in Abbildung 10, innerhalb der Lerngruppen in Abbildung 11 dargestellt.

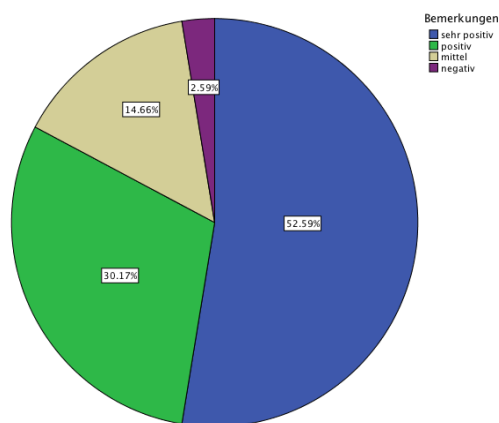


Abbildung 10: Rückmeldungen insgesamt

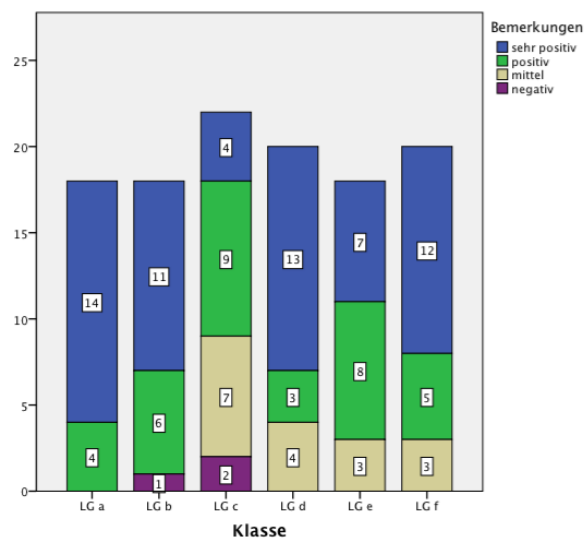


Abbildung 11: Rückmeldungen der Lerngruppen

Von 116 Rückmeldungen waren 61 'sehr positiv' (52.59%), 35 'positiv' (30.17%), 17 'mittel' (14.66%) und drei 'negativ' (2.59%). Zu 'sehr negativ' gab es keine Nennungen.

Ebene 2: Sport- und Sprachstunden

4.1.4.4 Teilnehmende Beobachtung

Durch die teilstrukturierte, offene und aktiv teilnehmende Beobachtung sollten einerseits Faktoren eruiert werden, die das gemeinsame Miteinander einer Lerngruppe stärken bzw. schwächen. Andererseits sollten den SchülerInnen durch die sechs Projektinputs wiederholt Gelegenheiten geboten werden, ihre Verhaltens- und Kommunikationsformen zu optimieren.

Anhand des Rasters der Tabellen 3 und 4, der entlang des zeitlichen und inhaltlichen Grobprojektplans erstellt wurde, haben die **Projektleitenden** ihre teilnehmenden Beobachtungen pro Lerngruppe strukturiert. In den Tabellen 3 und 4 sind Beobachtungen aus verschiedenen Lerngruppen aufgelistet, die nach den Kriterien (i) Relevanz für die Forschungsfrage der *Lerngruppenkohäsion*, (ii) Relevanz für den einzelnen *Projektinput*, (iii) ein *eventueller Schlüsselhinweis* ausgewählt wurden.

Tabelle 3: Teilnehmende Beobachtungen aus der Perspektive des Projektteams (Datengrundlage: Videoaufnahmen)

| Zeitfens-ter | Lektions-thema: Sport / Sprache | Wer | Kriterium | Beschreibung | Interpretation | Reflexion |
|--------------|---|------|--|---|--|--|
| 1. Input | Fussball: Gruppenbildung 1. St: „Cooles Game“ 2. St.: „Faire Gruppen – Spannendes Spiel“ | LG b | (ii) Projekt-input: Gruppenbildung | Video: Ia: 4:55 – 8:04 - Ruhige Gruppenbildungen , - Mä-/Bu-Gr ungleich in Anzahl, - SuS bewegen sich, rutschen, - Inputs von versch. S, 1 S mehrere konst. Inputs , - die Filmer werden einbezogen, - gemischte Gruppen am Schluss . | Die Gruppen werden erstaunlich ruhig, „vernünftig“ und „miteinander“ gebildet: Mehrere S geben Inputs, die S reagieren darauf . Das Resultat ist entsprechend: gemischte Gruppen. | Szene implizit für „Modelling“ in anderen Klassen gebrauchen: Handeln beschreiben, Handlungstypen des Peer-Ratings eruieren, Begriffe anwenden . |
| 2. Input | Stafette: Gruppenzusammenhalt, Gruppenkonkurrenz 1./2. St: „Unter einer Decke stecken“ | LG e | (ii) Projekt-input: Gruppenzusammenhalt, Gruppenkonkurrenz | Video: Ia: 6:35 – 9:10 - voller Einsatz, Kampfgeist, feuern sich teilweise an, - bei 2 Gr wird das Spielhütli mit dem Ball verschoben, je ein S stellt es behände wieder an seinen Platz , - nehmen die Stafette auf, nicht einzelne SuS, | Sehr guter Gruppenzusammenhalt; Gruppenkonkurrenz: noch Optimierungspotenzial. | Super Gruppenzusammenhalt und mittelmässige Gruppenkonkurrenz thematisieren: Als Input für |

| | | | | | | |
|-------------|--|------|--|--|--|---|
| | | | (i) Lerngrup- penk. | - LP _{LG} : Kommentar „Nicht um den Pfosten, wäre disqualifiziert ...“. | | „kooperati- ves Ler- nen“ nut- zen. |
| 3. Input | Ringturnen Selbst- einschätzung 1./2.St: „Modelling, Coaching, Fading“ | LG c | (ii) Projekt- input: Selbst- einschätzung | Video: Mov. 003.MOD v. Boden, zwischen Ringen und Sprossw., - SuS beim Schwingen, - SuS beim Bodenturnen (mehr Zeit!) S Bu genießen Sport und Filmen, weit rauf (Sprossenwand)/runter „fallen“ macht Spass , anderer S Bu „no comment“, ein S Mä eher etwas geniert, ein S Mä Turnhemd in die Hose gesteckt, pragmatisch, Filmen ist o.k. - ein S schaut 4-mal in die Kamera: 1. zeigt vier Finger V; 2./3. spricht hinein (unverständlich/ chasch öppis, hä, chasch öppis?), 4. schaut weg und sagt „ciao“ nach dem Bodenturnen (wollte zuvor davon keine Aufnahme „Nei“, wurde akzeptiert, andere S wurden aufgenommen) | Ein S schätzt sich agierend in seinen Kompetenzen ein (ohne das Thema gewusst zu haben) und interagiert entsprechend mit der / dem Filmenden. Diese(r) ist kooperativ, geht auf Ss Wunsch ein. Nimmt sich aber auch die Freiheit zu filmen, was sie/ihn interessiert. | Videoauf- nahmen und eine gemein- same Arbeit damit im Schul- kontext stärken 'nebenbei' die Kompe- tenz, sich bewusst selbst einzu- schätzen, eröffnen Mög- lichkeiten, geben Gele- genheiten, das Selbst- bild zu for- men, ev. Verzerrun- gen des Selbst- bildes zu korrigieren. |
| 4. Input | Parcours auf- stellen nach Plan, Verant- wortung 1./2.St: „Klassenteam- geist“ einschätzen | LG a | (ii) Projekt- input: Verant- wortung (i) Lerngrup- penkohä- sion | Video: Mov 001.MOD im Feld vorne - 4 Bu fahren Bänkli raus, - 1 Mä grosse Matte, später kommt 1 Bu dazu, - 2 Mä mit Malpfosten, machen Faxen, - 1 S Bu gibt eine Turneinlage für die Kamera: Handstand/Salto auf dem Boden ohne Matten; 1 S Mä: schaut keuchend in die Kamera und fällt „ohnmächtig“ um, - grosse Matte als Ausprobier- matte, nicht nach Plan: Saltos; Wagen steht lange mitten im Feld, 1 S turnt daran, LP _{SaCs} : Aufforderung: Matte wegfahren, wird gemacht, - 1 S Mä orientiert sich am Plan. | Das Aufstellen wirkt etwas chaotisch, doch es scheint sichtbar Spass zu machen - auch das Gefilmtwerden. | Eine gemeinsame Verantwortung für die gestellte Aufgabe zu übernehmen war bei der Attraktivität der Aufgabe noch schwierig. Ev. später eine Aufga- benreihe entwickeln: mit ver- schiedenen Turnge- räten eine Klassenvor- führung inszenieren , einüben, präsentieren und ev. filmen. |
| 5. Input | Zwei Spiele Werte (im Sport / im Leben) 1./2.St: „Werte- Fächer“ | LG f | (iii) Schlüssel- hinweis | Video: Mov.001.Mod Sprossenw. Keulenvölk - Arbeitsteilung Bewacher, Angreifer; je 1 Mä in Gr. klare Angreiferinnen; kleinere Jungs in beiden Gr. entlang der Wand Bewacher, S ₁ Bewacher hinten im Feld (nur seine Keule/ohne Turnkl.), S ₂ bewacht hinten im Feld mehrere Keulen. Video: III a: 2. Aufnahme Im Feld 2. Perspektive - S₃ schickt einen kleinen Jungen (Bewacher) rein, übernimmt für ihn. | Beide Mannschaf- ten teilen Arbeit nach Kompetenzen auf , um bessere Gewinnchancen zu erzielen. Soziale Positionen im Klassenzimmer spiegeln sich in etwa. Zwei starke Persönlichkeiten (Aussenseiterrolle) als Bewacher im Feld. | Einführen von „ko- operativen Lernfor- men“: Transfer Sport – Mathe etc. Positive Interdepend- denz und Kompetenz- transfer (Modelling, Coaching) Aber: KLP gibt Zei- |

| | | | | | | |
|----------|--|------|----------------------------|---|--|---|
| | | | | | | chen zum Postenwechsel: Angriff, Passen, Bewachen. |
| 6. Input | Spiele Mädchen-, Bubengruppen Mädchen / Jungs 1. St.: „Mädchen gegen Mädchen, Jungs gegen Jungs“. 2. St.: Technik, Strategien „Lern- und Prüfungsstrategien“. | LG f | (i) Lerngruppenkohäsion | Video: Mov.001/2/3/4 Sprossenw. 1. Bu/Bu Fussball S ₁ im Goal (mit Turnkl.) lässt einen Ball rein; S ₂ : „Wechseln“; SaCs: „ Stopp, wieso grad wechseln? Wieso grad wechseln? “ S₁ bleibt, lässt keinen Ball mehr rein. 2. Mä/Mä Fussball: - Alle Buben auf der Bank verfolgen das Spiel, kommentieren, feuern an, S ₁ steht an der Wand angelehnt, - Mä spielen engagiert, gute Spielzüge, werden entspr. von Bu gelobt, - eine gute Goali, 3. Bu/Bu Uni Hockey: S ₁ spielt als Spieler mit, bzw. steht, geht, verfolgt das Spiel, 4. Mä/Mä Uni Hockey: - gleiche gute Goali - Alle Buben auf der Bank, S ₁ steht an der Wand angelehnt - Mä spielen mit Einsatz, über den Stundenschluss hinaus. | Die LP _{SaCs} greift kurz, unkompliziert, 'nebenbei' in eine Schülerinteraktion korrigierend ein – mit positivem Lern- und Spieleffekt. | Führungs-kompetenzen: Eine Sensibilisierung für die Thematik 'Schülerinteraktionen' könnte die Lerngruppenkohäsion positiv beeinflussen. |

Die SchülerInnen gebrauchen den mit dem Projekt gegebenen Erfahrungsraum rege, um sich einerseits in den Videoaufnahmen zu beobachten und darzustellen, und um sich andererseits zu den Projektinputs zu äussern. Das logo!-Projekt scheint aktuelle Bedürfnisse anzusprechen. Wiederholtes gemeinsames Arbeiten mit Videoaufnahmen im Schulkontext schafft unkompliziert nebenbei Gelegenheiten, das **Selbstbild** zu formen. **'Modelling'** erweist sich als eine effiziente Methode, um die breit verstreuten Ressourcen einer Lerngruppe zu sammeln und zu nutzen sowie um neu eingeführte Begriffe anzuwenden.

Ein Lerngruppenmitglied hat einen zentralen Faktor für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion wie folgt auf den Punkt gebracht: 'Wenn alle alles geben und alle Spass haben'. **Motivation, Engagement und Spass aller** Lerngruppenmitglieder brauchen bestimmte Rahmenbedingungen. Das heisst, ein Optimierungspotenzial ist in kooperativen Lernformen zu sehen. **'Kooperatives Lernen'** könnte z. B. anhand der Videoaufnahmen der LG f (Tabelle 3, 5. Input) bei ihrer Arbeitsteilung beim Keulenvölk eingeführt, diskutiert, in Sportlektionen umgesetzt und anschliessend auch in anderen Fächern eingeübt werden. Dabei könnte der Umgang mit Gruppenkonkurrenz sowie mit 'positiver Interdependenz', Stichwort 'Kompetenzen-Transfer / Coaching', innerhalb der Gruppe sportlich trainiert werden.

Tabelle 4: Teilnehmende Beobachtungen aus der Perspektive des Projektteams (Datengrundlage: Arbeitsblätter)

| Zeit-fens-ter | Lektions-thema: Sport / Sprache | Wer | Kriterium | Beschreibung | Interpretation | Reflexion |
|---------------|--|------|---|---|---|--|
| 1. Input | Fussball: Gruppenbildung 1. St: „Cooles Game“ 2. St.: „Faire Gruppen – Spannendes Spiel“ | LG c | (i) Lern-gruppen-Kohäsion (ii) Projekt-input: Gruppenbildung | Gruppenarbeiten (Gr. I/II/III/IV): Notizen aus Arbeitsblättern I: gemischte Gruppen: Mädchen und Jungs, gute und schlechte Spieler, je nach Sportart – ausgeglichen, II: mischen, III: Alle alles geben; jeder bekommt mal den Ball , der Ball immer in beide Richtungen rollt wenn alle Spass haben, IV: Fairplay, offener Ausgang; bei Dominanz geben die Schlechteren nicht mehr alles, Frust. | Gruppen, die nach Geschlecht und nach Kompetenzen entsprechend der Sportart ausgeglichen gemischt sind, werden als eine Bedingung für die Motivation , das Engagement und den Spass aller Mitspielenden genannt. | Diese LG ist reif für kooperative Lernformen. Coaching / Fading im „grossen“ Stil, d. h. im Rahmen des Unterrichts. Zuerst im Sport, dann Transfer auf andere Fächer. |
| 2. Input | Stafette: Gruppenzusammenhalt, Gruppenkonkurrenz 1./2. St: „Unter einer Decke stecken“. | LG a | (i) Lern-gruppen-Kohäsion | Gruppenarbeiten: Notizen aus Arbeitsblättern Fehler? - ausdiskutieren, - trainieren, Vertrauen? - alle miteinander machen und keiner alleine. | Lösungsorientierter Ansatz wird vorgeschlagen: 'Benennen und pragmatisch optimieren' . Intuitiv erfasst: Vertrauen wird handelnd aufgebaut. | Lernumgebung entsprechend gestalten: Kooperatives Lernen 'aufbauen'. |
| 3. Input | Ringturnen Selbsteinschätzung 1./2. St: „Modelling, Coaching, Fading“. | LG d | (iii) Schlüssel-hinweis | Gruppenarbeiten: Notizen aus Arbeitsblättern T: athletisch, begabt, ehrgeizig D: sprachgewandt , Rechtschreibung, Aussprache. H: sorgfältig, kreativ, geschickt, geduldig. Einzelreflexion: Stichworte T: beweglich, cool, mutig, gehen in einen Turnverein , aktiv, nicht angeberisch , gespannt. | Auf entsprechende Inputs wird ein breites Spektrum, wie sich Kompetenzen zeigen, angegeben. Der Einfluss von ausser-schulischen Aktivitäten (Turnverein) wird erkannt. | Eine Kombination von Verschiedenem, von Perspektive, Einsatz, Umgänglichkeit und Geduld scheint ein Erfolgsrezept für Kompetenzerneuerung zu sein. |
| 4. Input | Parcours aufstellen nach Plan Verantwortung 1./2. St: „Klassenteamgeist“ einschätzen. | LG | (i) Lern-gruppen-Kohäsion (ii) Projekt-input: Verantwortung | Arbeit im Plenum: Klassen-Chart zu Klassenteamgeist ist gewünscht 5: 0 1 6: 4 0 7: 5 0 8: 9 2 9: 1 3 10: 2 15 Einzelreflexion: Stichworte - meine Meinung nicht mehr sagen , weil die anderen sich sonst mit mir aufregen - nicht lästern, die anderen grüssen , keine gemeinen Wörter - andere über Probleme reden lassen - keine Ahnung – anstrengen, hilfsbereit sein, zu allen nett sein - mehr erklären , mehr zuhören, nicht nerven , kein Mobbing - helfen, anfeuern - froh bleiben ,– grosszügig sein - die Schule ernst nehmen, gut mitmachen - kein Verletzen. | Wie Worte verschieden wirken können, scheint bekannt zu sein. Optimierungspotenzial beim Umgang mit Meinungen sowie beim Mitgestalten einer entspannten Atmosphäre zeigt sich. | Modelling anwenden: Die Inputs der SuS werden vom Projektteam auf einem Plakat dargestellt und ev. illustriert. Argumentieren üben: Thema „...“ Argumente für Meinung a, für Meinung b gemeinsam sammeln; Standpunkte (a, b) auslösen, im Wechsel mit verschiedenen GesprächspartnerInnen Standpunkte a, b vertreten, diskutieren. |
| 5. Input | Zwei Spiele Werte (im Sport / im Leben) 1./2. St: „Werte-Fächer“ | LGs | (i) Lern-gruppen-kohäsion (ii) Projekt-Input: | Werte-Fächer, Nennungen 87.5% Familie 79.2% Freunde 79.2% Spass 45.8% Sport 85.7% Freunde 81.0% Familie | Eine 5. Klasse Eine 6. Klasse | Gegen Ende der Primar-schule stehen 'Freunde' zuoberst auf der Rangliste. 'Tipps fürs Gestalten von |

| | | | | | | |
|-------------|--|------|--|---|---|--|
| | | | Werte | 57.1% Schule Fachliches 47.6% Sport | | Beziehungen' sind dann aktuell. |
| 6. Input | Spiele Mädchen-, Bubengruppen Mädchen / Jungs 1. St.: „Mädchen ge- gen Mädchen, Jungs gegen Jungs“ 2. St.: Technik, Stra- tegien „Lern- und Prüfungs- strategien“ | LG f | (ii) Projekt- input: Technik, Strategien | - Rechnungsweg - Eselsbrücken - seelisch vorbereiten - am Abend... am Morgen | Tipps und Tricks aus verschiedenen Bereichen werden genannt. | Eine Kombination von Tricks zum Ver- stehen, zur Bildung von Assoziationen, zu positiven Einstellungen sowie das bewusste Einsetzen von Schlaf sind für's Lernen und für Prü- fungen ein Erfolgsrezept. |

Beim konstruktiven **Formulieren von Meinungen** und beim **Mitgestalten einer entspannten Lernatmosphäre** zeigt sich Optimierungspotenzial für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion. Argumentieren und Perspektivenwechsel könnten z. B. wie in Tabelle 4, 4. Input vorgeschlagen, geübt werden. Aus dem Fach 'Mensch und Umwelt' oder aus dem Klassenrat könnten aktuelle Themen dafür genommen werden. Wie sich gelingendes Handeln und Verhalten im Schulalltag zeigen, wurde beim Gespräch zu den vier Handlungstypen ('Vermittler', 'Motor', 'Provokation', 'Träger', siehe 4.1.4.5) thematisiert. Die entsprechenden Symbole könnten z. B. als Merktzettel bei Gruppenarbeiten eingesetzt werden.

Nach Abschluss der zweiten Etappe fand ein *Auswertungstreffen* mit fünf von sechs **Lehrpersonen**, die am Projekt teilgenommen hatten, statt (eine Lehrperson war aus familiären Gründen verhindert). Auf Abbildung 12 sind die zentralen Rückmeldungen stichwortartig festgehalten.

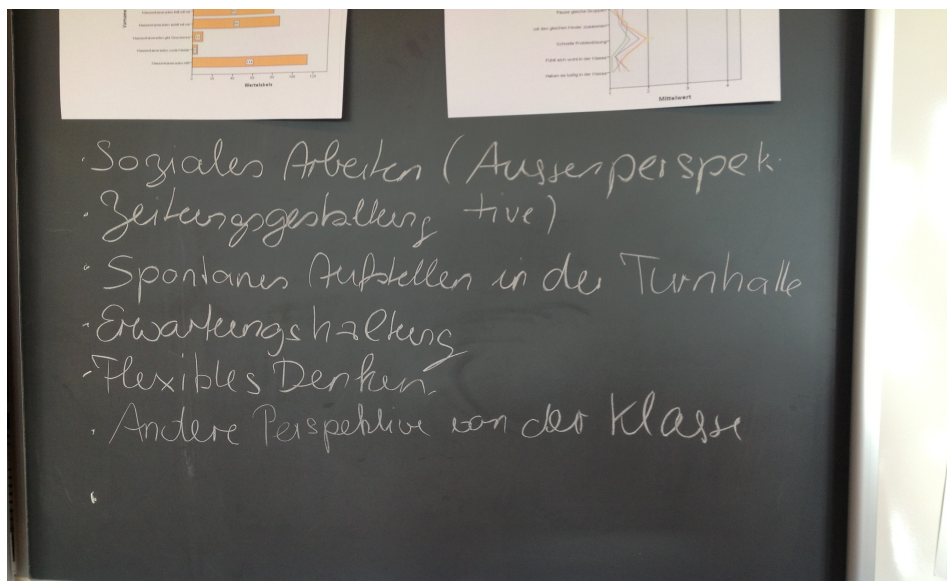


Abbildung 12: Rückmeldungen der Lehrpersonen zum logo!-Projekt

Vier von fünf Lehrpersonen fanden, dass sie durch ihre Beobachtungen während der logo!-Lektionen einzelne SchülerInnen von einer anderen Seite kennengelernt hatten und eine andere Perspektive auf ihre Klasse erhielten. Gewisse Erwartungshaltungen der SchülerInnen und ihr Umgang mit den verschiedenen Projektinputs (z. B. bei der Aufgabe der Gruppenbildung) wurden in diesem Zusammenhang diskutiert. Das flexible Denken in Verbindung mit sozialem Arbeiten, das in den Sprachstunden gefördert und gefordert wurde, hob eine Lehrperson als besonders positiv hervor. Vier von fünf Lehrpersonen schätzten, dass als Projekt-Produkt eine Klassenzeitung hergestellt worden war, hätten sich aber dafür mehr Zeit gewünscht. Eine Lehrperson war eher skeptisch und meinte, dass sie durch das Projekt weder in Bezug auf ihre SchülerInnen noch in Bezug auf ihre Klasse wesentlich neue Einsichten gewinnen konnte.

Im Kontext eines *Auswertungsgesprächs* teilte die **Schulleiterin** dem Projektteam ihre Beobachtungen mit. Diese hielt sie in einem Kurzbericht zum Projekt unter anderem wie folgt fest:

„Eine Klasse erlebte in dieser Phase eine wichtige Zeit der Peer-Sozialisation. Eine Lehrperson konnte mit Hilfe des Perspektivenwechsels und der Aussensicht sowie in der Auseinandersetzung mit den Projektleitern eine andere Sicht auf und in ihre Klasse gewinnen.“

Ebene 3: Adäquanz-Überprüfung:

4.1.4.5 Diskussion des Praxismodells

Mittels der Diskussion des Praxismodells mit den Lerngruppenmitgliedern sollten erstens die teilnehmenden Beobachtungen des Projektteams auf ihre Nachvollziehbarkeit und auf ihre Stimmigkeit hin überprüft werden. Zweitens sollten durch allfällige Differenzen in den Perspektiven zwischen den Lerngruppenmitgliedern und den Projektleitenden und ihren entsprechenden Begründungen allfällige sogenannte 'Geheimnisse' der Lerngruppen gelüftet werden. Drittens sollten die teilweise neu erworbenen Reflexions- und Kommunikationskompetenzen der SchülerInnen in der Praxis erfahren und erprobt werden.

Bei fünf von sechs Lerngruppen wurde der Aufbau des Modells ihrer Praxis aus der Perspektive des Projektteams mit Spannung verfolgt und gelesen. Verweise auf Sequenzen aus Sportstunden, Gruppengesprächen oder Gruppenarbeiten konkretisierten dabei das Modell so, dass die SchülerInnen die abstrakten Symbole ('Vermittler': Kreis; 'Motor': Quadrat; 'Provokation': Dreieck; 'Träger': Rechteck) mit Inhalt füllen, sich im Modell suchen und wahrscheinlich auch finden konnten. Diese fünf Lerngruppen fanden, dass ihre Praxis durch das jeweilige Modell angemessen dargestellt wurde.

In der Tabelle 5 sind die Einschätzungen der Verteilung der Handlungstypen pro Lerngruppe aus der Perspektive des Projektteams dargestellt. Diese Einschätzungen gründen sich auf Interaktionen mit den einzelnen SchülerInnen und auf Beobachtungen, wie die SchülerInnen sich zueinander verhielten. Dabei wurde versucht, jedes Lerngruppenmitglied, wenn möglich, einem Handlungstyp zuzuordnen. Dies gelang pro Lerngruppe und pro Handlungstyp unterschiedlich gut: So konnten z. B. bei der Lerngruppe *d* alle, bis auf eine Schülerin, individuell einem Handlungstyp zugeordnet werden. Aus offensichtlichen Gründen gelang die individuelle Zuordnung beim Handlungstyp 'Provokation' in allen Lerngruppen vollständig. Knapp die Hälfte der SchülerInnen des Handlungstyps 'Träger' konnte jedoch nicht individuell zugeordnet werden. Dieses Handeln fand eher im Hintergrund statt und hätte eine spezifischere Aufmerksamkeit der Beobachtenden gefordert. Aufgrund dieser unbefriedigenden Erfahrung in der ersten Etappe entwickelte das Projektteam das Peer-Rating, das in der zweiten Staffel durchgeführt wurde (siehe 4.1.4.3).

Tabelle 5: Verteilung der Handlungstypen pro Lerngruppe aus der Perspektive des Projektteams

| | Anzahl SchülerInnen | Vermittler | | Motor | | Provokation | | Träger | |
|-------------------------|------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
| LG a | 19 10* 9** | 3 3* 0** | 15.8% | 2 1.5* 0.5** | 10.5% | 3 3* 0** | 15.8% | 11 2.5* 8.5** | 57.9% |
| LG b | 18 15* 3** | 3 3* 0** | 16.7% | 5 2* 3** | 27.8% | 3.5 3.5* 0** | 19.4% | 6.5 6.5* 0** | 36.1% |
| LG c | 24 19* 5** | 2 1.5* 0.5** | 8.3% | 4 3.5* 0.5** | 16.7% | 6 6* 0** | 25.0% | 12 8* 4** | 50.0% |
| LG d | 22 21* 1** | 3 3* 0** | 13.6% | 4 4* 0** | 18.2% | 3 3* 0** | 13.6% | 12 11* (1)** | 54.6% |
| LG e | 20 10.5* 9.5** | 6 3.5* 2.5** | 30.0% | 3.5 3.5* 0** | 17.5% | 2.5 2.5* 0** | 12.5% | 8 1* 7** | 40.0% |
| LG f | 22 13* 9** | 3 2* 1** | 13.6% | 3 2* 1** | 13.6% | 6 6* 0** | 27.3% | 10 3* 7** | 45.5% |
| Total SchülerInnen | | 20 | | 21.5 | | 24 | | 59.5 | |
| Total SchülerInnen* | | 16* | | 16.5* | | 24* | | 32* | |
| Total SchülerInnen** | | 4** | | 5** | | 0** | | 27.5** | |

*Anzahl individuell eingeschätzter SchülerInnen

**Anzahl nicht individuell eingeschätzter SchülerInnen

Hier zeigt sich nachträglich ein Optimierungspotenzial, denn die Diskussion des Praxismodells mit den SchülerInnen könnte durch den Vergleich mit den Resultaten des Peer-Ratings der Handlungstypen um einiges differenzierter und kritischer geführt werden. Vor allem bei den Begründungen der Differenzen der Einschätzungen könnten aufschlussreiche Daten gewonnen werden. Gleichzeitig würden die SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen auf ihre Praxis konfrontiert. Die vier Handlungstypen, und eventuell weitere alternative Typen bzw. Handlungsvarianten, würden sich klarer herausstellen. Werte und Normen, die hinter den verschiedenen Umgangsweisen stecken, könnten expliziter benannt werden.

Bei einer der sechs Lerngruppen löste der Aufbau des Praxismodells eine so rege Diskussion aus, dass Redenummern verteilt werden mussten und nur ein Fragment des Modells entstand.

Was in dem zehnwöchigen Projekt an Reflexion, Argumentation und Begrifflichkeiten eingeführt worden war, wie zum Beispiel ein Perspektivenwechsel, wurde von diesen Lerngruppenmitgliedern und den Projektleitenden unmittelbar angewandt, um die eigene Sichtweise darzustellen und andere Sichtweisen in Frage zu stellen. Eine Schülerin kommentierte, nebenbei, die laufende Diskussion mit „Endlich eine Lehrerin, die uns versteht“.

4.1.5 Diskussion

Das logo!-Projekt wurde als explorative Studie konzipiert und durchgeführt. Das heisst, die Ergebnisse besitzen einen ersten Erkundungswert in der Feldforschung über *Lerngruppenkohäsion und Interaktionskompetenzen*. Sie sind nicht als repräsentativ zu verstehen. Es wurden quantitative sowie qualitative Forschungsmethoden angewandt. Mittels des Forschungsdesigns sollten einerseits Faktoren eruiert werden, die zu einer ausgewogenen bzw. unausgewogenen Lerngruppenkohäsion führen. Andererseits sollten SchülerInnen wiederholt Gelegenheit erhalten, ihre Kommunikations- und Verhaltenskompetenzen zu optimieren. Ihre Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen sollten auf eine Weise gefördert werden, die ihnen ermöglicht, Interaktionen selbstbestimmt mitzugestalten.

Die SchülerInnen haben den mit dem Projekt gegebenen Erfahrungsraum rege genutzt, um sich einerseits in den Videoaufnahmen zu beobachten und darzustellen, und um sich andererseits mit den sechs Projekteinputs (Gruppenbildung, Gruppenzusammenhalt und Gruppenkonkurrenz, Selbsteinschätzung, Verantwortung, Werte, Strategien) auseinanderzusetzen. Die SchülerInnen gaben in einer schriftlichen Evaluation an, dass ihre Fähigkeiten, mittlere und grössere Probleme zu lösen, durch das Projekt gestärkt wurden (stat. sig. $p = .026$ bzw. $p = .000$). Auch in Bezug auf das Kontaktverhalten in der Pause sind die Effekte des Projekts statistisch signifikant ($p = .001$): Nach dem Projekt sind die SchülerInnen, nach ihrer eigenen Einschätzung, regelmässig mit zahlreicheren Kindern in der Pause zusammen.

Optimierungspotenzial zeigte sich bei den *Reflexionskompetenzen*, so im Zusammenhang mit der Lerngruppenkohäsion, dem Lernklima sowie dem Selbstkonzept als SchülerIn. Gelingt es, SchülerInnen dahingehend zu fördern, dass sie Widersprüchliches relativ leicht feststellen, Zusammenhänge konstruieren und artiku-

lieren sowie das Festgestellte konstruktiv ins Plenum einbringen können (Item 'Wenn ich eine andere Meinung habe als die anderen, dann habe ich den Mut, meine Meinung trotzdem zu sagen. '), wird dies den erfahrbaren Zusammenhalt des Miteinanders stärken.

Ein anderer zentraler Faktor für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion konnte im Kontext von teilnehmenden Beobachtungen aus der folgenden Aussage eines Lerngruppenmitglieds eruiert werden: „*Wenn alle alles geben und alle Spass haben.*“ Das heisst, wenn möglichst alle SchülerInnen motiviert, engagiert und gut gelaunt bei der Sache sind. So trivial wie das tönt, ist es aber nicht. Kooperatives Lernen braucht Übung und ein dafür vorbereitetes Setting. In kooperativen Lernformen könnte der Umgang mit Gruppenkonkurrenz sowie mit 'positiver Interdependenz' innerhalb der Gruppe sportlich trainiert werden. In diesem Zusammenhang könnten mit den Methoden 'Modelling' und 'Coaching' die verstreuten Ressourcen einer Lerngruppe effizient gesammelt und genutzt werden.

Ein weiterer Faktor für eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion konnte ebenfalls aus den teilnehmenden Beobachtungen gewonnen werden: Wenn sich die SchülerInnen *für eine entspannte Lernatmosphäre mitverantwortlich wissen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten in Situationen bewusst zur Verfügung haben*, wie z. B. vermitteln, Ideen einbringen oder etwas aktiv mittragen, dann wird sich die Lernumgebung allmählich merklich optimieren. Aus den Beobachtungen der Schulleiterin wurde dieser Faktor bereits für eine Lerngruppe wie folgt bestätigt: „Eine Klasse erlebte in dieser Phase eine wichtige Zeit der Peer-Sozialisation.“

Da keine geschlechtsspezifisch statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Interaktionskompetenzen sowie den Mittelwerten des Selbstkonzepts als SchülerIn gefunden wurden, kann man davon ausgehen, dass sowohl die Mädchen als auch die Knaben der Untersuchungsgruppe ähnliche Voraussetzungen haben, ihre Interaktionen gleichberechtigt zu gestalten und Erfahrungen der wechselseitigen Anerkennung im Schulalltag zu machen. Hingegen fanden sich statistisch signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der einzelnen Lerngruppen bei den Konzepten *Klassenklima* ($p = .001$) und *Spaltende Tendenzen* ($p = .001$). Das deutet darauf hin, dass, je nachdem zu welcher Lerngruppe SchülerInnen gehören, sie im alltäglichen Miteinander einen engeren oder weiteren Handlungsspielraum und damit Entwicklungsraum vorfinden. In diesem Zusammenhang wurde im Kontext der teilnehmenden Beobachtungen ein weiterer Faktor für eine

ausgewogene Lerngruppenkohäsion eruiert: *Lehrpersonen nehmen ihre Führungs-kompetenzen wahr, indem sie in wiederholt asymmetrisch verlaufenden Schüler-interaktionen nebenbei, kurz und unkompliziert, korrigierend intervenieren* (siehe Tabelle 3, 6. Input).

In den quantitativen Daten zeigte sich, dass ein statistisch signifikantes *Sprach-potenzial* der SchülerInnen dann brachliegt, wenn der sogenannte Lebensstil der 'Spannung' vorhanden ist ($p = .015$; Korrelation $-.218$ (2-seitig)). Das deutet darauf hin, dass hier ein reicher Erfahrungsschatz der SchülerInnen an 'action' darauf wartet, sich sprachlich kreativ Ausdruck verschaffen zu können. Da Sprachkompe-tenzen eines der vier Elemente des Konstrukts *Interaktionskompetenzen* bilden, könnte durch eine *pädagogische Berücksichtigung des Lebensstils der 'Spannung'* weiteres Optimierungspotenzial für selbstbestimmtes Mitgestalten von Interaktionen genutzt werden.

Aus dem logo!-Projekt könnten in weiteren Untersuchungen eventuell drei Instrumente gewonnen bzw. validiert werden: aus dem Konstrukt *Klassenklima*, aus dem Konstrukt *Spaltende Tendenzen* sowie aus dem Konzept *Vier Handlungstypen*.

Mittels des Konstrukts *Klassenklima* kann dargestellt werden, wie die Lern-gruppenmitglieder ihr alltägliches Miteinander einschätzen. Insbesondere wird damit aufgezeigt, ob das Klassenklima durch das Verhalten polarisierender SchülerInnen beeinträchtigt wird und, wenn ja, ob die Lerngruppe als Ganzes darauf lösungs-orientiert Einfluss nehmen kann. Durch die gleichzeitige Erfassung von Befindlich-keiten sowie von Kompetenzen kann gezielt Optimierungspotenzial geortet werden.

Mittels des Konstrukts *Spaltende Tendenzen* lassen sich die Konflikt-bewältigungs-Kompetenzen einer Lerngruppe differenziert erfassen. Dadurch können individuelle sowie gruppenspezifische Interventionen entsprechend geplant werden.

Die Mittelwerte der vier *Handlungstypen* ('Vermittler', 'Motor', 'Provokation', 'Trä-ger') einer Lerngruppe, die aus einem Peer-Rating gewonnen werden, geben einen Einblick in die gemeinsame Praxis. Sie geben Auskunft, ob diese von den Lern-gruppenmitgliedern als stabil, dynamisch und/oder konfliktiv eingeschätzt wird. Die Diskussion mit den SchülerInnen könnte durch den Vergleich der Resultate des Peer-Ratings mit den Resultaten des Praxismodells, das von den Forschenden erstellt wird, intensiviert werden. Aus den Begründungen der Differenzen der Einschätzungen könnten aufschlussreiche Daten gewonnen werden. Gleichzeitig würden die SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen auf ihre Praxis

konfrontiert. Eventuell könnten weitere alternative Typen, also Handlungsvarianten, gewonnen werden.

Die Erkenntnisse aus den Befunden des logo!-Projekts könnten in den folgenden drei Bereichen Anwendung finden: in der Integrativen Förderung, bei der Demokratieförderung sowie in Bezug auf Chancengerechtigkeit.

Integrative Förderung: Gemäss den Erfahrungen aus einem zehnjährigen integrativen Schulversuch in Basel-Stadt hat es sich gezeigt, dass die Integrationskraft einer Klasse ein zentraler Faktor dafür ist, ob eine Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in eine Lerngruppe erfolgreich ist oder nicht.⁴⁵ Wenn die Lerngruppenkohäsion einer Klasse differenziert erfasst werden kann, erleichtert dies die Entscheidung, ob gewisse Kinder in eine bestimmte Lerngruppe integriert werden können. Genauer gesagt, es hilft bei der Konsensfindung aller Beteiligten, die notwendig für eine gelingende Integration von Kindern in eine bestehende Lerngruppe ist.

Demokratieförderung: Mit der logo!-Methode wird unter anderem die Kohäsion einer Lerngruppe fokussiert. Dabei werden die Gruppenmitglieder indirekt in ihrer kommunikativen Rationalität, und damit in ihrer Fähigkeit zu kommunikativem Handeln, gefördert. Die SchülerInnen lernen die Vor- und Nachteile von Konsensfindung kennen. Mit Verständigung sind immer auch eine Dissensgefahr und ein unangemessener Konsensfindungsaufwand gegeben. Letztere geben des Öfteren Anlass zu einer Umgehung oder zu einem Unterlaufen von Verständigung. Handlungsfähigkeit anstelle von Handlungsblockade setzt allgemein geteilte kommunikativ-kooperative Kompetenzen der Lerngruppenmitglieder voraus. Diese Einsicht kann mittels des logo!-Ansatzes performativ reflektierend gewonnen werden.

Chancengerechtigkeit: Wie aus dem Bildungsbericht Schweiz / 2014 (SKBF 2014: 80 ff.) zu entnehmen ist, besteht im schweizerischen Bildungssystem Handlungsbedarf im Bereich Chancengerechtigkeit. Mit der Fokussierung einer ausgewogenen Lerngruppenkohäsion wird der Forderung nach Chancengerechtigkeit nachgekommen: Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen und deren Förderung sind wesentlich auf ein Miteinander-Handeln, -Sprechen und -Denken angewiesen. Werden Lerngruppenmitglieder mehr oder weniger systematisch aus Interaktionen ausgeschlossen, werden ihnen wichtige Übungsmöglichkeiten genommen.

⁴⁵ Vgl. DRS 2, *Kontext*, 5. 2. 2010, 'Debatte: Was bringt die Schulintegration von Behinderten?'.

Eine ausgewogene Lerngruppenkohäsion ist eine Prävention gegen Tendenzen zu spaltenden Prozessen.

Im logo!-Projekt wurden die SchülerInnen zu flexiblem Denken in Verbindung mit sozialem Lernen herausgefordert. Diese zukünftigen Bürgerinnen und Bürger erhielten wiederholt Gelegenheiten, sich mit ihren Stärken und Schwächen in Sprach-, Reflexions-, Selbst- und Sozialkompetenzen auseinanderzusetzen. Sie konnten ihre gemeinsame Praxis als eine Ressourcenquelle für sozial-kognitive Lern- und Verstehensprozesse nutzen.

In der steigenden Heterogenität unserer Schulklassen spiegeln sich die verschiedenen Lebensformen, die sozioökonomischen Hintergründe – die Lebenswelten der SchülerInnen. Wie passen diese mit der Lernumgebung ihrer Lerngruppe zusammen? Allfällige Passungen wie Differenzen werden durch das Verhalten und Handeln der Kinder und Jugendlichen unverblümt sichtbar: in Lernerfolgen, in Lernschwierigkeiten, im Erfüllen oder Verweigern des eingeforderten Arbeits- und Sozialverhaltens. Unter den aktuellen Gegebenheiten in unseren Schulen ist die Pädagogik gefordert – ist eine *lebensformsensible* Pädagogik für Erfolg beim Lehren und Lernen, für Freude und Spass am und im Schulalltag grundlegend.

5 Rückblick und Ausblick

Am Anfang dieser Dissertation standen sperrige Erfahrungen. Meine Überzeugung, dass Kernthemen der Philosophie, wie Verstehen, Wahrheit oder Selbstbestimmung, von allgemeinem Interesse sind, kollidierte mit ziemlichem Vorbehalt gegenüber Philosophie. Da ich selbst ein vitales Interesse an Verstehen hatte und immer noch habe, konnte und wollte ich meine sperrigen Erfahrungen nicht als nichtig erklären. Also hatte ich mein Überzeugungssystem zu überprüfen und anzupassen. Mittlerweile verstehe ich die verbreiteten Vorbehalte gegenüber Philosophie besser.

Die erste antike Szene hatte an das Phänomen der sozialen Schließung und an einen möglichen Umgang damit herangeführt: Sokrates, der Philosoph, unterhielt sich mit Menon, einem zirka Zwanzigjährigen, der aus einer wohlhabenden thessalischen Adelsfamilie stammte, und dessen Sklaven. Dabei erhielt Letzterer die Gelegenheit, zusammen mit Sokrates einen Verstehensprozess und ein Moment des Verstehens zu erfahren. Anschliessend gab Sokrates Menon konzipiert drei Bedingungen an, die für Verstehen notwendig sind:

„Und jetzt gerade sind diese Meinungen bei ihm wie ein Traum hochgekommen. Und du weisst, wenn ihn (i) *jemand* (ii) *häufiger* und (iii) auf *verschiedene Weise* über (iv) *dasselbe* befragte, wird er schliesslich wie jeder andere über diese Dinge genau Bescheid wissen.“ (Platon 1999: 85c,d; Hervorhebungen und Einfügung (i)–(iv) von der Autorin)

Damit wir in ein- und demselben Sachbereich (iv) genau Bescheid wissen (Knowing-how und Knowing-why), brauchen wir erstens Gelegenheiten, in denen wir mit anderen (i), die sich bereits dazu eine gewisse Kompetenz angeeignet haben, interagieren können. Zweitens sollten wir wiederholt (ii) die Möglichkeit zu solchen Kontakten haben. Drittens sollten wir solche Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven (iii) machen können. Sokrates' angegebene Rahmenbedingungen für Verstehen sind anspruchsvoll, da interaktiv. Wenn wir uns nun aber erinnern, dass wir beim alltäglichen Interagieren nebenbei unsere Reflexions- und Selbst-reflexionskompetenzen trainieren (können), zeigt sich hier eine entscheidende Ressourcenquelle.

In unserer Praxis erwerben wir laut Bourdieu einen Praxis-Sinn, oder, nach dem hier dargelegten Ansatz, ein Knowing-how, ein Erfahrungs- und Handlungswissen. Dieses bildet die Grundlage für den Erwerb eines Knowing-whys, eines Verstehens der Gründe, auf denen die gemeinsame Praxis beruht. Der kontinuierliche Transfer des Knowing-hows in Knowing-why unterliegt, wie gezeigt, vielfältigen Rahmen-

bedingungen. Wenn nun aber (i) Handlungspartner bei (ii) alltäglichen kleinen Missverständnissen unkompliziert kurz zeigen und erklären können, warum etwas in *dieser* Situation so gemacht wird, verknüpft sich nebenbei praktisches und theoretisches Wissen. Sind Handlungspartner zudem offen für (iii) Alternativen, die ebenfalls kurz und nachvollziehbar gezeigt und erklärt werden können, wird (iv) Alltagswissen kontinuierlich optimiert. Gleichzeitig erwerben Interagierende auf diese Weise aber nicht nur ein *spezifisches* Alltagswissen, sondern auch Einstellungen, Umgangsweisen und Verhaltensroutinen, die für das Verstehen komplexerer Sachverhalte grundlegend sind.

Unter solchen gesellschaftlichen Verhältnissen werden Interagierende zwar immer noch ein Gespür für den Platz, an dem sie stehen, entwickeln. Soziale Distanzen sind dann, wie Bourdieu sagt, immer noch in den Körper eingeschrieben. Doch die Strategien des 'sense of one's place' werden einem breiteren Teil der Bevölkerung leichter begrifflich zugänglich, da sie sich im Alltag *beiläufig* im Praxisrekonstruieren geübt haben und üben.

In der zweiten antiken Szene wurde eine notwendige Bedingung für eine gerechte Sozialordnung angegeben: Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie sollten die Kulturtechnik des Philosophierens beherrschen. Letzterer liegen Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen zugrunde. Beim selbstbestimmten Mitgestalten von alltäglichen Interaktionen werden diese Kompetenzen in einer modernen multikulturellen Gesellschaft ganz nebenbei trainiert. Zwei Problemstellen beim Zugang zu diesen Schlüsselkompetenzen wurden ausführlich diskutiert: diffuses Alltagswissen und soziale Schliessung.

In dem logo!-Projekt, in einer Vorstudie, wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die gemeinsame Praxis als Ressourcenquelle für sozial-kognitive Lern- und Verstehensprozesse genutzt werden kann. In der steigenden Heterogenität unserer Schulklassen spiegeln sich nicht nur die Verhältnisse einer modernen multikulturellen Gesellschaft wider, sondern auch in komprimierter Form die komplexen Herausforderungen, mit denen diese zukünftigen Bürgerinnen und Bürger konfrontiert sein werden: Wie gehen wir mit unseren Stärken und Schwächen in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, wie mit unseren Kompetenz-, Milieu- und Kulturunterschieden um, sodass wir unsere gemeinsamen und unsere individuellen Ziele fair und ressourcenschonend verfolgen und teilweise realisieren können?

In diesen Spannungsfeldern, im lösungsorientierten Umgang mit ihnen – im praktischen wie im theoretischen – sind die aktuellsten Schlüsselkompetenzen zu erwerben. Es wurde dafür argumentiert, dass mittels einer lebensformsensiblen Pädagogik nicht nur der Umgang mit den äusseren transkulturellen Verhältnissen in unseren Schulen erleichtert würde, sondern dass auch ein transkultureller Praxis-Sinn bewusst gefördert werden könnte.

Es ist kaum mehr zu übersehen, dass wir uns in unseren Gesellschaften zurzeit in einer Übergangsphase befinden, in der Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen breit zu teilen und zu fördern sind, und zwar nicht nur in einem oberflächlichen Ausmass. Spezifischeres Alltagswissen und ein expliziterer Umgang mit sozialer Schliessung werden Nebeneffekte davon sein. Es ist anzunehmen, dass dies dazu führen wird, dass Praktiken der wechselseitigen Anerkennung in persönlichen Beziehungen, in der Marktsphäre sowie bei der demokratischen Willensbildung für breite Teile der Bevölkerung häufiger – und somit selbstverständlicher – werden.

6 Literatur

- Aebli, Hans (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens: eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aristoteles (1985): Nikomachische Ethik. Hamburg: Felix-Meiner-Verlag.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60, 1, 7-33.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997a): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997b): Méditations pascaliennes. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre / Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Collins, Allan / Brown, John S. / Newman, Susan E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (ed.): Knowing, learning and instruction. Essay in the honour of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, Randall (2004): Schliessungsprozesse und die Konflikttheorie der Professionen. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Davidov, Eldad / Schmidt, Peter / Schwartz, Shalom H. (2008): Bringing values back in the adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich. <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-95230>.
- DiMaggio, Paul / Mohr, John (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. In: American Journal of Sociology 90, 1231-1261.
- Erikson, Robert / Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert / Jonsson, Jan O. (ed.): Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press.
- Fein, Melvyn L. (1990): Role Change. A Resocialization Perspective. New York: Praeger.
- Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.
- Fraser, Nancy / Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Garfinkel, Harold (1967): Common sense knowledge of social structures: the documentary method of interpretation in lay and professional fact finding. In: Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Gaskin, Richard (2006): Experience and the World's Own Language. A Critique of John McDowell's Empiricism. Oxford: Clarendon Press.
- Griffin, James (2011): On Human Rights. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen (1997a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartmann, Michael (1997): Soziale Öffnung oder soziale Schliessung: die deutsche und die französische Wirtschaftselite zwischen 1970 und 1995. In: Zeitschrift für Soziologie 26, 296-311.
- Hartmann, Peter H. (1999): Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.
- Herder, Johann G. ([1784] 1989): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.
- Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel ([1781] 1998): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix-Meiner- Verlag.
- Kohler, Georg (1988): Handeln und Rechtfertigen. Untersuchungen zur Struktur der praktischen Rationalität. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kohler, Georg (2012): Sokrates' Stachel. Oder: Warum wir in Rationalität verstrickt sind. In: Boothe, Brigitte / Cremonini, Andreas / Kohler, Georg (Hrsg.): Psychische Regulierung, Kollektive Praxis und der Raum der Gründe. Ein Problemaufriss. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lizardo, Omar (2007): „Mirror Neurons“, Collective Objects and the Problem of Transmission: Reconsidering Stephen Turner's Critique of Practice Theory. In: Journal for the Theory of Social Behaviour, 37, 319-350.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Matthes, Joachim / Schütze, Fritz (1980): Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- McDowell, John (1996): Mind and World. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- McDowell, John (2000): Responses. In: Willaschek, Marcus (ed.): Reason and Nature. Münster: LIT.
- Mead, George H. ([1903] 1980): Die Definition des Psychischen. In: Joas, Hans (Hrsg.): George Herbert Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George H. ([1913] 1980): Die soziale Identität. In: Joas, Hans (Hrsg.): Georg Herbert Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George H. ([1924/25] 1980): Die Genesis der Identität und die soziale Kontrolle. In: Joas, Hans (Hrsg.): Georg Herbert Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich (2006): Kulturwissenschaft als Wissenschaft der Transkulturalität? In: Aleksandrowicz, Dariusz / Weber, Karsten (Hrsg.): Kulturwissenschaften im Blickfeld der Standortbestimmung, Legitimierung und Selbstkritik. Berlin: Frank & Timme.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich (2011): Die humanistische Bestimmung der Soziologie – oder warum soziologische Bildung noch immer unabdingbar ist. In: Gostmann, Peter / Härpfer, Claudius (Hrsg.): Verlassene Stufen der Reflexion. Albert Salomon und die Aufklärung der Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich (2013): Transkulturalität – und die trennende Macht der Religion. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen: Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich (unpubliziert): Transkulturalität, Transdifferenz – und die Wertbedingtheit kultureller Grenzen.
- Meuser, Michael (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Nickl, Peter (2001): Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus. Hamburg: Felix-Myner-Verlag.
- Parkin, Frank (2004): Duale Schliessung. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. Oxon: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Parsons, Talcott (1975): Gesellschaften: evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Parsons, Talcott (1976a): Toward a General Theory of Action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott (1976b): Grundzüge des Sozialsystems. In: Jensen, Stefan (Hrsg.): Talcott Parsons. Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, Talcott (1980): Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, Talcott (1994): Akteur, Situation und normative Muster: ein Essay zur Theorie sozialen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (1976): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Apel, Karl-Otto (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Platon (1991): Politeia. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag.
- Platon (1999): Menon. Stuttgart: Reclam.
- Popp, Ulrike (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Juventa.
- Reinmann, Gabi / Mandl, Heinz (2006): Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rogger, Daniela (2003): Was ist ein Habitus nach Pierre Bourdieu? Unpubliziert.
- Rogger, Daniela (2008): Die Position des Naturalismus der zweiten Natur nach John McDowells Vorlesungen in *Mind and World*. Unpubliziert.
- Rogger, Daniela (2010): Normatives und interpretatives Paradigma: Rollenbegriff. Was haben der Begriff des Habitus und der Begriff der Rolle gemeinsam und welche Stellung käme respektive kommt diesen beiden Begriffen im Rahmen einer funktionalen Theorie sozialer Systeme zu? Unpubliziert.
- Rogger, Daniela (2014): Werte, Einstellungen und rechtliche Stellung. Unpubliziert.
- Rorty, Richard (1986): Pragmatism, Davidson, and Truth. In: LePore, Ernest (ed.): Truth and Interpretation. Oxford: Blackwell.
- Rössel, Jörg (2005): Plurale Sozialstrukturanalyse. Eine handlungstheoretische Rekonstruktion der Grundbegriffe der Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, Jörg (2009): Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, Jörg / Beckert-Zieglschmid, Claudia (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie 31, 497-513.

- Schiefer, David / van der Noll, Jolanda / Delhey, Jan / Boehnke, Klaus (2012): Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_36376__2.pdf Zugriff, 1.8.2014.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus Verlag.
- Schütz, Alfred / Parsons, Talcott (1977): Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwartz, Shalom H. (1977): Normative influences on altruism. In: Berkowitz, Leonard (ed.): Advances in experimental social psychology 10, 221-279. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Schwartz, Shalom H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, Mark P. (ed.): Advances in experimental social psychology 25, 1-65. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, Shalom. H. / Cieciuch, Jan / Vecchione, Michele / Davidov, Eldad / Fischer, Ronald / Beierlein, Constanze / Ramos, Alic / Verkasalo, Markku / Lönnqvist, Jan-Erik / Demirutku, Kursad / Dirilen-Gumus, Ozlem / Konty, Mark (2012): Refining the theory of basic individual values. Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich. <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-66833>.
- Simmel, Georg ([1908] 1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe. Band 11. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Steinert, Heinz (2004): Schliessung und Ausschluss. Eine Typologie der Schliessungen und ihrer Folgen. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stone, Gregory P. (1962): Appearance and the Self. In: Rose, Arnold M. (ed.): Human Behavior and Social Processes. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, Ralph H. (1962): Role-Taking: Process Versus Conformity. In: Rose, Arnold M. (ed.): Human Behavior and Social Processes. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 27, 1, 15-34.
- Weber, Max ([1922] 1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Welsch, Wolfgang (1996): Transversalität und Subjektivität. In: Ders.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (2005): Transkulturelle Gesellschaften. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich / Wagner, Gerhard (Hrsg.): Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie. Frankfurt am Main: Humanities Online.

- Williams, Robin M., Jr. (1968): Values. I. The concept of values. In: Sills, David L. (ed.): International encyclopedia of the social sciences 16, 283-287. New York: Crowell-Collier.
- Wilson, Thomas P. (1980): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

7 Anhang

7.1 Glossar

A

alltagsästhetische Schemata_{Schulze}: „Mit dem Begriff 'alltagsästhetischer Schemata' ist eine kollektive Kodierung des Erlebens gemeint, ein ästhetisches Programm, das die unendliche Menge der Möglichkeiten, die Welt zum Gegenstand des Erlebens zu machen, auf eine übersichtliche Zahl von Routinen reduziert. In der Sichtweise des semantischen Paradigmas erscheinen diese Routinen als Verbindung zwischen zwei Ebenen: Die eine Ebene ist die der ästhetischen Zeichen – sinnlich erfahrbare Ereignisse, die im Kollektiv primär als Gegenstand des Erlebens definiert sind: Gemälde, Schmuckstücke, Musik, Luxusgegenstände usw. [...] Die andere Ebene enthält die Bedeutungen, die den Zeichen zugeordnet werden.“ (Schulze 2005: 128)

Hochkulturschema_{Schulze}: „Dimension im gegenwärtigen Raum alltagsästhetischer Schemata. Zeichengruppe: klassische Musik, Kunstausstellungen, Theater, 'gehobene Literatur' und ähnliches. Genusschema: Kontemplation. Distinktion: antibarbarisch. Lebensphilosophie: Perfektion. Prägendes Milieu: Niveaumilieu.“ (Schulze 2005: 562)

Spannungsschema_{Schulze}: „Dimension im gegenwärtigen Raum alltagsästhetischer Schemata. Zeichengruppe: Rockmusik, Popmusik, Blues und andere Musikstile, Kino, Diskotheken, Comics und ähnliches. Genusschema: Action. Distinktion: antikonventionell. Lebensphilosophie: Narzissmus. Prägendes Milieu: Selbstverwirklichungsmilieu.“ (Schulze 2005: 570)

Trivialschema_{Schulze}: „Dimension im gegenwärtigen Raum alltagsästhetischer Schemata. Zeichengruppe: Blasmusik, deutscher Schlager, Arztroman, Heimatroman, Familienquiz im Fernsehen u.a. Genusschema: Gemütlichkeit. Distinktion: antiexzentrisch. Lebensphilosophie: Harmonie. Prägendes Milieu: Harmoniemilieu.“ (Schulze 2005: 571)

Anamnesis_{Rogger}: 'Anamnesis', Wiedererinnerung, wird in dieser Arbeit vor allem als ein Übergang von einem Knowing-how (Wissen 'wie') zu einem Knowing-why (Verstehen 'warum') konzipiert. Das Knowing-how, das alltägliche Handlungswissen, ist durch Selbstverständlichkeit und Routinehaftigkeit charakterisiert. Das Knowing-why wird durch ein Angebenkönnen von Begründungszusammenhängen ausgewiesen. Das heisst, bei einem Anamnesis-Erlebnis wird einer Person sogenannt Selbstverständliches bewusst, Routinemässiges wird begrifflich fassbar. Bei einem Anamnesis-Erlebnis werden einer Person Teile ihres erworbenen Erfahrungs- und Wissensschatzes nachvollziehbar zugänglich.

Anerkennung_{Honneth}: „Mit 'wechselseitiger Anerkennung' ist, so gesehen, zunächst nur die reziproke Erfahrung gemeint, sich in den Wünschen und Zielen des Gegenübers insofern bestätigt zu sehen, als deren Existenz eine Bedingung der Verwirklichung der eigenen Wünsche und Ziele darstellt; [...]“ (Honneth 2011: 85 f.)

B

Basisakt_{Matthes/Schütze}: Wenn eine Person ein Objekt identifiziert, wenn sie Objekte unterscheidet, benennt oder klassifiziert, eignet sie sich Alltags-Schemata an bzw. sie wendet Alltags-Schemata an. Solche Tätigkeiten sind sogenannte Basisakte. Siehe 2.1.3.

Basisregel_{Matthes/Schütze}: Basisregeln beinhalten Idealisierungen, wie zum Beispiel die Reziprozitätskonstitution, die Einheitskonstitution oder die Handlungsfiguration. Mit der Anwendung von Basisregeln werden Sinnunterstellungen möglich. Mittels Basisakten und Basisregeln erzeugen Mitglieder einer sozialen Einheit die formalen Strukturen der Alltagswelt. Siehe 2.1.3.

Begriff_{Kant}: (i) eine Vorstellung, die sich (im Gegensatz zur Anschauung) mittelbar auf einen Gegenstand bezieht, vermittelt ein Merkmal, das mehreren Dingen gemein sein kann; (ii) das Bewusstsein, welches das Mannigfaltige (der Anschauung) in einer Vorstellung vereinigt; daher allgemeine Vorstellung, Regel der Synthesis der Wahrnehmungen, Regel der Anschauung; die Begriffe entspringen dem Verstand, sie beruhen auf der Spontaneität des Denkens, sie dienen zum Verstehen; sie sind ohne Anschauung leer (vgl. Kant [1781] 1998: 925).

begrifflich_{McDowell}: „The way I am exploiting the Kantian idea of spontaneity commits me to a demanding interpretation for words like 'concept' and 'conceptual'. It is essential to conceptual capacities, in the demanding sense, that they can be exploited in active thinking, thinking that is open to reflection about its own rational credentials.¹ [Footnote 1. It is worth noting, since it helps to bring out how demanding the relevant idea of the conceptual is, that this openness to reflection implies self-consciousness on the part of the thinking subject.] When I say the content of experience is conceptual, that is what I mean by 'conceptual'.“ (McDowell 1996: 47)

Bildung_{McDowell}: Bildung verstanden als eine Transformation geschieht durch eine Initiation in eine gemeinsame Sprache: „[...] and I suggest that the first thing to say about language is that it serves as a repository of tradition. Initiation into a language is initiation into a going conception of the layout of the space of reasons. That promises to make it intelligible how, *beginning as mere animals, human beings mature into being at home in the space of reasons*. On this view, a shared language is the primary medium of understanding“ (McDowell 1996: 184). „The tradition is subject to reflective modification by each generation that inherits it. Indeed, a standing obligation to engage in critical reflection is itself part of the inheritance. (See Lecture I, §5; Lecture II, §7). But if an individual human being is to realize her potential of taking her place in that succession, *which is the same thing as acquiring a mind, the capacity to think and act intentionally at all*, the first thing that needs to happen is for her to be initiated into a tradition as it stands.“ (McDowell 1996: 126; Hervorhebungen durch die Autorin)

Bildung_{Rogger}: Bildung wird in dieser Arbeit vor allem als eine *Begreifbarmachung des sozialen Lebens als spezifisch menschliche Erscheinungsform* verstanden bzw. als ein performatives Erfassen und Ausüben einer solchen Erscheinungsform. „Doch geht es nicht um Bildung als solche, sondern um das, was sie erahnen lässt: das Humane im sozialen Leben.“ (Merz-Benz 2011: 95 f.)

D

Disquotation: „We have disquotation strictly so called in the theorems of a Tarskian theory of truth formulated in a minimal extension of the language for which it is a theory; [...] example „'Snow is white' is true (in English) if and only if snow is white“. Here disquotation is what one needs to do in order to get from the left-hand side of a theorem to what should figure on the right-hand side. But that idea easily generalizes to the idea of cancelling semantic ascent; [...].“ (McDowell 1996: 148)

Disquotation_{McDowell}: McDowell weist auf einen strikten und einen erweiterten Sinn von Disquotation im Stile einer Wahrheitstheorie nach Tarski hin. Im strikten wie im erweiterten Sinn besteht nach McDowell eine Verknüpfung zwischen Disquotation und der allgemeinen Vorstellung „die Sachen richtig hinkriegen“. Nach McDowell ist Disquotierbarkeit (*disquotability*) die Norm für die Resultate der Nachprüfung (vgl. McDowell 1996: 148, 150).

E

Erfahrung_{McDowell}: Nach McDowell ist Erfahrung eine Weise, wie eine Person der Welt gegenüber offen ist. Erfahrung nach McDowell setzt eine begrifflich strukturierte Rezeptivität voraus (siehe 'begrifflich'_{McDowell}).

Erfahrung_{Rogger}:

philosophische Erfahrung: Der Vollzug des Übergangs von einem Knowing-how zu einem Knowing-why zeichnet eine Erfahrung als eine philosophische aus. Das Moment des Verstehens ist das Kennzeichen einer philosophischen Erfahrung. Dieser Definition wird McDowells Erfahrungsbegriff zugrunde gelegt.

sperrige Erfahrung: Eine Erfahrung wird als sperrig charakterisiert, wenn eine Person sie auf Grund ihrer Überzeugungen nicht als 'bare Münze' akzeptieren kann. Eine solche Erfahrung zwingt eine rationale Person, ihr Überzeugungssystem entweder entsprechend anzupassen oder die Erfahrung als nichtig zu erklären.

Erwartung_{Luhmann}: Unter 'Erwartung' versteht Luhmann „eine Orientierungsform, mit der das System die Kontingenz seiner Umwelt in Beziehung auf sich selbst abtastet und als eigene Ungewissheit in den Prozess autopoietischer Reproduktion übernimmt“ (Luhmann 1987: 362).

F

Fairness_{Fein}: „Fairness is another way of saying that the interests of both parties are equally considered. It is the hallmark of negotiations that are oriented toward problem solving.“ (Fein 1990: 165)

Freiheit_{Honneth}:

negative Freiheit: „'Negativ' ist diese Art von Freiheit, weil ihre Ziele nicht weiter darauf hin befragt werden müssen, ob sie ihrerseits Bedingungen der Freiheit genügen; [...] der pure, ungestörte Akt des Entscheidens reicht aus, um die daraus resultierende Handlung als 'frei' zu qualifizieren.“ (Honneth 2011: 49 f.)

reflexive Freiheit: „Wir hatten gesehen, dass diese Idee von Freiheit insofern eine reflexive Leistung des Individuums voraussetzt, als entweder ein Akt der Selbstgesetzgebung oder der Bestimmung der eigenen Wünsche vollzogen werden muss: Frei bin ich demnach nur in dem Masse, in dem ich dazu in der Lage bin, mein Handeln an autonom gesetzten Zielen oder an authentisch erschlossenen Wünschen zu orientieren.“ (Honneth 2011: 83)

soziale Freiheit: Honneth bestimmt 'soziale Freiheit' als eine wechselseitige Ergänzung in institutionellen Sphären der Anerkennung (vgl. Honneth 2011: 87, Fussnote 82). Er zeichnet drei solcher Sphären aus: Das 'Wir' persönlicher Beziehungen, das 'Wir' des marktwirtschaftlichen Handelns und das 'Wir' der demokratischen Willensbildung (vgl. Honneth 2011: 232-624).

Freiheit_{McDowell}:

reflexive Freiheit: McDowell lokalisiert Freiheit zwischen Erfahrung und Urteil, genauer gesagt, Freiheit ist als Lücke zum Überlegen zwischen Erfahrung und Urteil erlebbar. Wie einem die Erfahrung die Welt präsentiert, kann man weitgehend nicht kontrollieren: „In experience one finds oneself saddled with content“ (McDowell 1996: 10). Personen können aber entscheiden, ob sie den präsentierten Inhalt der Erfahrung annehmen oder verwerfen wollen. „When Kant describes the understanding as a faculty of spontaneity, that reflects his view of the relation between reason and freedom: rational necessitation is not just compatible with freedom but constitutive of it. In a slogan, the space of reasons is the realm of freedom.“ (McDowell 1996: 5)

G

Gelegenheitsstrukturen: Gelegenheitsstrukturen werden hier als Rahmenbedingungen konzipiert. Insbesondere werden Praktiken als Rahmenbedingungen verstanden, und zwar als Rahmenbedingungen im Spannungsfeld zwischen Handlungs determinanten und dem Verwirklichen individueller Freiheiten. Siehe 2.2 und 2.8.1.

*Gesellschaft*_{Simmel}: „Sie ist einmal der Komplex vergesellschafteter Individuen, das gesellschaftlich geformte Menschenmaterial, wie es die ganze historische Wirklichkeit ausmacht. Dann aber ist 'Gesellschaft' auch die Summe jener Beziehungsformen, vermöge deren aus den Individuen eben die Gesellschaft im ersten Sinne wird.“ (Simmel [1908] 1992: 23)

*Gesellschaftliche Wirklichkeit*_{Matthes/Schütze}: „Gesellschaftliche Wirklichkeit sind all die Ereignisse und Tatbestände, die das Handeln der Gesellschaftsmitglieder ausmachen und bestimmen.“ (Matthes/Schütze 1980: 11)

H

*Habitus*_{Bourdieu}: Ein dauerhaftes und übertragbares System der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, das Ergebnis des Eingehens des Sozialen in die Körper (oder in die biologischen Individuen). (Vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 160)

Habitus_{Rogger}:

präreflexiver Habitus: Der präreflexive Habitus, das Knowing-how, ist als eine „connaissance par corps assurant une compréhension pratique du monde tout à fait différente de l'acte intentionnel de déchiffrement conscient que l'on met d'ordinaire sous l'idée de compréhension“ (Bourdieu 1997b: 163) zu verstehen. Die Leibgebundenheit ist die Basis des präreflexiven Habitus und macht dessen spezifischen Modus aus (vgl. Meuser 2013: 227).

reflexiver Habitus: Der reflexive Habitus, das Knowing-why, zeichnet sich zusätzlich durch einen gewissen Grad des Verstehens des jeweiligen Praxis-Geschehens, der Kontextbedingungen der sozialen Situation, aus.

Handeln_{Habermas}:

kommunikatives Handeln: 'Kommunikatives Handeln' ist nach Habermas das Vergesellschaftungsprinzip der Moderne. Kommunikatives Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass Handlungskoordination über Verständigung hergestellt wird. Interagierende realisieren ihre individuellen Handlungspläne mit der Bereitschaft, für diese allenfalls Rede und Antwort zu stehen. Das heisst, sie sind bereit, Geltungsansprüche, die sie mit ihrem Handeln implizit erheben, wenn eingefordert, diskursiv zu rechtfertigen. Siehe 2.7.2.

strategisches Handeln: Strategisches Handeln charakterisiert sich dadurch, dass die Interessen anderer nur insoweit berücksichtigt werden, als dies für die Realisierung der eigenen Handlungsziele förderlich ist. Handlungskoordination kann dann allenfalls auch mittels Manipulation oder Zwang bewerkstelligt werden.

Handeln_{Kohler}:

Handeln im Allgemeinen (i. A.): Unter 'Handeln im allgemeinen Sinn' (i. A.) ist ein Verhalten eines Lebewesens zu verstehen; das heisst, ein Subjekt, das die praktische Frage ('Was soll ich tun? Was sollen wir tun?') stellen kann, fehlt. Siehe 2.5.1.

Handeln im engeren Sinn (i. e. S.): Handeln im engeren Sinn ist eine Antwort auf die praktische Frage 'Was soll ich tun? Was sollen wir tun?'. Ein Handelnder im engeren Sinn zeichnet sich durch zweierlei aus: Erstens kann er über seinen Handlungsvollzug Auskunft geben, das heisst, dieser wird bewusst vollzogen. Zweitens vermag er, seine Handlung zu kontrollieren. Siehe 2.5.1.

Handeln im Sinn von Zwangshandeln: Unter Zwangshandeln ist ein Handlungsvollzug zu verstehen, der sich gegen eine vom Subjekt selbst gegebene praktische Antwort durchsetzt. Das Handlungssubjekt erfährt sich als Objekt eines Prozesses, das heisst, etwas passiert ihm und mit ihm (vgl. Kohler 2012: 167, Anm. 1 sowie 2.5.1).

Handeln_{Rogger}:

kommunikativ-kooperatives Handeln: 'Kommunikativ-kooperatives Handeln' zeichnet sich durch individuelle Handlungspläne aus, denen die Einsicht zu Grunde liegt, dass Handlungsziele von Handelnden ergänzungsbedürftig sind. Die Handlungskordinierung beruht auf einer wechselseitigen Komplementarität der Wünsche und Ziele der Handelnden, das heisst, auf wechselseitiger Anerkennung. Interagierende realisieren ihre individuellen Handlungspläne mit der Bereitschaft, für diese allenfalls Rede und Antwort zu stehen. Das heisst, sie sind bereit, Geltungsansprüche, die sie mit ihrem Handeln implizit erheben, wenn eingefordert, diskursiv zu rechtfertigen. Siehe 2.7.2.

*Handlung*_{Luhmann}: „Die Sinneinheit Handlung wird als Synthese von Reduktion und Öffnung für Auswahlmöglichkeiten konstituiert. Das festzuhalten und anschlussfähig zu reproduzieren, ist ihre Funktion. Deshalb erscheint das, was im Verkehr der 'black boxes' [Personen als psychische Systeme (vgl. Luhmann 1987: 155); Anmerkung der Autorin] miteinander geschieht als Handlung. Handlung ist auf Systeme zugerechnete Selektion.“ (Luhmann 1987: 160)

*Handlungsfähigkeit*_{Kohler}: Handlungsfähigkeit zeigt sich darin, dass und wie jemand sein Verhalten gemäss Richtigkeitsannahmen zu steuern und zu realisieren vermag (vgl. Kohler 2012: 171).

I

*illusio*_{Bourdieu}: „Die illusio ist das Gegenteil der Ataraxie: Sie bedeutet, dass man involviert ist, im Spiel befangen und gefangen. Ein Interesse haben heisst, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, dass das, was in ihm geschieht, einen Sinn hat, und dass das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist.“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 148)

K

*Knowing-how*_{Rogger}: Das Knowing-how, das alltägliche Handlungswissen, ist durch Selbstverständlichkeit und Routinehaftigkeit charakterisiert.

*Knowing-why*_{Rogger}: Das Knowing-why wird durch ein Angebenkönnen von Begründungszusammenhängen des erworbenen Erfahrungs- und Wissensschatzes eines Kulturkreises ausgewiesen.

*kontingent*_{Luhmann}: „Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; [...]“ (Luhmann 1987: 152)

L

*Lebensform*_{Jaeggi}: Lebensformen sind Ensembles sozialer Praktiken, sie sind normativ verfasste Problemlösungsstrategien und als solche kritisierbar. Jaeggis Lebensformkonzept weist folgende vier Komponenten auf: (i) Lebensformen stellen sich als Praktiken dar, „die auf die eine oder andere Weise miteinander zusammenhängen und aufeinander bezogen sind“ (Jaeggi 2014: 77). (ii) Solche Praktiken werden sozial geteilt: „Die Lebensform eines Individuums bezeichnet die Hinsicht, in der es als einzelnes und in seinem individuellen Handeln Anteil an einer kollektiven Praxis hat“ (Jaeggi 2014: 77 f.). (iii) Als Ordnungen sozialer Kooperation zeichnen sich Lebensformen durch eine gewisse Kooperationserwartung, durch normativen Erwartungsdruck aus. (iv) Lebensformen weisen einen gewohnheitsmässigen Charakter auf, ihnen kommen ein aktives und ein passives Element zu. Siehe 2.7.3.

*Lebensformsensible Pädagogik*_{Rogger}: Eine lebensformsensible Pädagogik ist eine Erziehungskunst, die sich durch einen bewussten Umgang mit der Passung zwischen dem Habitus der Lernenden und dem Feld einer Schule auszeichnet.

*Lebensstil*_{Rössel}: Lebensstil definiert Rössel als „typische Verhaltensmuster in den Bereichen der Freizeit und des Konsums“ (Rössel 2009: 304).

*Lebenswelt*_{Habermas}: Der Horizont, in dem sich die kommunikativ Handelnden 'immer schon' bewegen (vgl. Habermas 1997b: 182), weist drei strukturelle Komponenten auf, Kultur, Gesellschaft und Person. „Diesen Vorgängen der *kulturellen Reproduktion*, der *sozialen Integration* und der *Sozialisation* entsprechen die *strukturellen Komponenten* der Lebenswelt Kultur, Gesellschaft und Person.“ (Habermas 1997b: 209)

Lerngruppenkohäsion_{logo!-Projekt}: Die Lerngruppenkohäsion ist die 'Erscheinungsform' der Sozialstruktur der Lerngruppe: Das heisst, die Lerngruppenkohäsion ist der erfahrbare Zusammenhalt des Miteinanders, der sich beim gemeinsamen Lernen konstituiert. Komponenten, die die Qualität der Kohäsion wesentlich mitbestimmen, sind die Interaktionskompetenzen der Gruppenmitglieder, die Gruppennormen, die Lernziele und die Lernumgebung. (hier 4.1.1.3: S. 147)

N

Natur_{McDowell}: Der Begriff 'Natur' umfasst nach McDowell den logischen Bereich der Naturgesetze sowie das Konzept der zweiten Natur_{McDowell}.

Zweite Natur_{McDowell}: Der Erwerb von sogenannt 'praktischer Weisheit' ist für McDowell gleichbedeutend mit dem Erwerb einer zweiten Natur. Nach McDowells Ansatz werden Menschen als blosse Lebewesen geboren, die ein Potenzial haben, sich in denkende und für ihre Absicht verantwortliche Akteurinnen und Akteure transformieren zu lassen und zu transformieren. Eine solche Transformation geschieht durch Bildung. Im Laufe des Erwachsenwerdens wird der Intellekt eines *animal rationale* geformt. McDowell bezieht sich bei seinem Konzept der zweiten Natur auf die Ethik von Aristoteles (Nikomachische Ethik, z. B. 6.13): Nach Aristoteles beinhaltet Tugend auch die Fähigkeit, Anforderungen der Begründung gerecht werden zu können. Solche Anforderungen bestünden, ob man davon wisse oder nicht. Indem man praktische Weisheit erwerbe, würden einem für diese Anforderungen die Augen geöffnet. (Vgl. McDowell 1996:78 f., 84)

Norm_{Parsons}: „Eine Norm ist eine verbale Beschreibung eines konkreten Handlungsverlaufs, der als wünschenswert betrachtet wird, verbunden mit der Vorschrift, dass künftiges Handeln ihr entsprechen soll.“ (Schütz/Parsons 1977: 29)

Norm_{Schwartz}:

Norm: „Norms say more or less specifically what should or should not be done by particular types of actors in given circumstances.“ (Schwartz 1977: 232)

persönliche Normen: Persönliche Normen werden nach Schwartz durch Erwartungen, Verpflichtungen und Sanktionen konstituiert, die in sozialen Interaktionen gelernt werden. Persönliche Normen sind im Selbst einer Person verankert. „The term personal norms will be used to signify the self-expectations for specific action in particular situations that are constructed by the individual. Activated personal norms are experienced as feelings of moral obligation, not as intentions.“ (Schwartz 1977: 227)

soziale Normen: Nach Schwartz werden soziale Normen durch Erwartungen, Verpflichtungen und Sanktionen konstituiert, die in sozialen Interaktionen gelernt werden. Soziale Normen finden ihren Rückhalt in sozialen Gruppen, und zwar in den positiven wie negativen Sanktionen, die die Interessen dieser Gruppen schützen. „The source and presumed (though seldom questioned) justification for particular social norms is their value for preserving the integrity or enhancing the welfare of the collectivities to which the individual belongs.“ (Schwartz 1977: 225)

Normative Handlungsfähigkeit_{Griffin}: Normative Handlungsfähigkeit konzipiert Griffin als „[...] our capacity to choose and to pursue our conception of a worthwhile life“ (Griffin 2011: 45). Normative Handlungsfähigkeit setzt sich nach Griffin aus drei Komponenten zusammen: aus Autonomie, minimaler Ausstattung und Freiheit. Jede Komponente trägt ihren Teil zur Persönlichkeit eines Individuums bei.

Autonomie_{Griffin}: „Not every human decision is autonomous. Many decisions are effectively determined by outside influences; by unconscious drives largely shaped by others, by genetic abnormalities such as males with two Y-chromosomes, and so on. What is meant is a decision that results from one's exercising one's capacity to distinguish true values from false, good reasons from bad – in short, the decisions of a normative agent.“ (Griffin 2011: 150) Eine paradigmatisch autonome Entscheidung bzw. Handlung hat nach Griffin folgende Form: „[...] registering a value or disvalue and then taking action appropriate to it“ (Griffin 2011: 155).

Freiheit_{Griffin}: „What I mean by 'liberty' is freedom to pursue one's conception of a worthwhile life; [...].“ (Griffin 2011: 61). Gemäss Griffin hat das Recht der Freiheit eine negative sowie eine positive Seite: „By the negative side to liberty I mean the duties it generates not to interfere; by the positive side I mean the duties it may also generate to do something that benefits others.“ (Griffin 2011: 303, Footnote 4)

Minimale Ausrüstung_{Griffin}: „And (second) one's choice must be real; one must have at least a certain minimum education and information. And having chosen, one must then be able to act; that is, one must have at least the minimum provision of resources and capabilities that it takes (call all of this 'minimum provision').“ (Griffin 2011: 33). Griffin gibt ein Kriterium für eine einforderbare 'Minimale Ausstattung' an: „[...] the cut-off point is when the proximate necessary conditions for normative agency are met. That point will be higher than mere subsistence but lower than levels of well-being characteristic of rich contemporary societies.“ (Griffin 2011: 183)

O

Objekt_{McDowell}: „Since objects figure in the world by figuring in facts, which are true thinkables, the sense in which objects figure in the world, on the Fregean conception, is the sense in which objects figure in thinkables in Fregean thoughts. And Frege's terminology of Sinn und Bedeutung is precisely suited for giving expression to this idea. We can introduce the terminology of objects figuring in thoughts, and hence in facts, by saying that for an object to figure in a thought, a thinkable, is for it to be the Bedeutung associated with a Sinn that is a constituent of the thinkable.“ (McDowell 2000: 94 f.)

P

Person_{McDowell}: Eine Person ist nach McDowell eine körperliche Gegenwart eines *animal rationale* in der Welt (vgl. McDowell 1996: 104). Eine Person zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Erstoperson- und eine Drittperson-Perspektive auf Umstände, in denen sie sich befindet, einnehmen und artikulieren kann (alternativer Blickwinkel). Eine Person übernimmt für ihr Denken Verantwortung ('standing obligation', vgl. McDowell 1996: 186; 114-121).

Praxis/Praktik_{Jaeggi}: „Eine Praxis ist etwas, das man tut; Praktiken machen unser Tätigsein aus; etwas 'praktisch umsetzen' bedeutet, dass man es tatsächlich ausführt und nicht nur darüber nachdenkt. Im Gegensatz zu dieser geläufigen Vorstellung von Praxis als Aktivität und Praktiken als Instanzen dieser Aktivität verbindet sich mit dem philosophischen Konzept der Praxis und den auf der Analyse sozialer Praktiken beruhenden sozialtheoretischen Überlegungen ein etwas spezifischerer Sinn. [...] Praktiken sind also gewohnheitsmäßige, regelgeleitete, sozial bedeutsame Komplexe ineinandergreifender Handlungen, die ermöglichenden Charakter haben und mit denen Zwecke verfolgt werden.“ (Vgl. Rahel Jaeggi 2014: 95-103; hier 95, 102 f.)

Praxis/Praktik_{Rogger}: siehe Praxis/Praktik_{Jaeggi}

faire Praxis_{Rogger}: Eine faire Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass die darin Involvierten gleichermassen die Chance haben, an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilzuhaben. „Mit 'wechselseitiger Anerkennung' ist, so gesehen, zunächst nur die reziproke Erfahrung gemeint, sich in den Wünschen und Zielen des Gegenübers insofern bestätigt zu sehen, als deren Existenz eine Bedingung der Verwirklichung der eigenen Wünsche und Ziele darstellt; [...]“ (Honneth 2011: 85 f.)

Praxis-Rekonstruktionskompetenzen_{Rogger}: Eine Person, die über Praxis-Rekonstruktionskompetenzen verfügt, vermag aus wiederholt ähnlichen Handlungsabläufen Muster zu eruieren. Fortgeschrittene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass die gewonnenen Muster benannt und in Zusammenhänge gebracht werden können. Bei gut ausgebildeten Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind zudem die Prinzipien, die diese Zusammenhänge ordnen, bekannt.

Praxis-Sinn_{Bourdieu}: siehe *präreflexiver Habitus*.

R

Rezeptivität_{Kant}: „Wollen wir die Rezeptivität unseres Gemüts, Vorstellungen zu empfangen, so fern es auf irgend eine Weise affiziert wird, Sinnlichkeit nennen; [...]“ (Kant [1781] 1998: A51/B75)

Rollen_{Fein}:

dysfunktionale Rollen: „When irresistible demands impose behaviors that do not meet needs, that is, when the direction of coercion is mistaken, the roles maintained will be dysfunctional.“ (Fein 1990: 88)

Rollenbegriff_{interpretatives Paradigma}: Der Kern des Begriffs der sozialen Rolle ist die sogenannte Rollenübernahme ('role-taking'). „Der Begriff der 'Rolle' etwa bezeichnet das 'pattern' der Verhaltenserwartung; 'taking the role of the other' ist die Antizipation des Verhaltens des Anderen, nicht etwa die Einnahme seiner Stellung in einem organisierten sozialen Zusammenhang. Diese innerliche Repräsentation des Verhaltens des Anderen führt dazu, dass sich im Einzelnen verschiedene Instanzen herausbilden. Der Einzelne macht ja jetzt sein eigenes Verhalten in ähnlicher Weise zum Gegenstand seiner Betrachtung und Bewertung wie das seiner Partner: er sieht sich selbst aus der Perspektive des Anderen.“ (Joas 1989: 116 f.)

Rollenbegriff_{Parsons}: „Eine Rolle kann nunmehr als Prozess strukturierter, das heisst normativ gesteuerter, Teilnahme einer Person an einem konkreten Prozess sozialer Interaktion mit bestimmten konkreten Rollenpartnern definiert werden.“ (Parsons 1976b: 180). „Die Rolle ist in der Regel ein Sektor seines Verhaltenssystems [des Individuums; Anmerkung der Autorin] und mithin seiner Persönlichkeit. In den meisten Fällen wird daher nicht der einzelne oder die Person als solche Einheit des Sozialsystems sein, sondern vielmehr sein Rollenbeitrag an der Grenze unmittelbar zu seiner Persönlichkeit. Die wichtige theoretische Bedeutung des

Rollenkonzeptes für die Soziologie liegt gerade in ihrer Interpretation als ein solches Grenzkonzept.“ (Parsons 1976b: 181)

S

Selbstbestimmung_{Rogger}: Das Vermögen, auf sich als Subjekt Einfluss zu nehmen, und zwar auf Grund des performativen Verstehens des eigenen Situiertseins im Praxis-Geschehen.

Selbst-Erhaltungsinteresse_{Kohler}: Das Streben einer Person, ihre Identität als Handlungssubjekt intakt zu halten. „Normalerweise unauffällig eingewoben ins humane Streben nach Überleben und Gut-Leben, das sich der menschlichen Rationalität bedient, wirkt immer ein eigenes spezifisches Interesse an der Identität des Handlungssubjekts.“ (Kohler 2012: 183). Siehe 2.5.1.

Selbstverständnis_{Rogger}: Ein performativer und begrifflicher Zugang zu der eigenen Binnenverfassung. Siehe auch *Subjektivität*_{Welsch}.

self_{Mead}: „Gelingt diese Synthetisierung [die Synthetisierung mehrerer unterschiedlicher 'me's; Anmerkung der Autorin], dann entsteht das 'self', eine Ich-Identität als einheitliche und doch auf die Verständigung mit stufenweise immer mehr Partnern hin offene und flexible Selbstbewertung und Handlungsorientierung; zugleich entwickelt sich eine stabile, ihrer Bedürfnisse sichere Persönlichkeitsstruktur.“ (Joas 1989: 117)

I_{Mead}: „Der Begriff des Ich bezeichnet für ihn [Mead; Anmerkung der Autorin] nicht nur in philosophischer Tradition das Prinzip von Spontaneität und Kreativität, sondern auch die Triebausstattung des Menschen. Das wird nur dann als Widerspruch empfunden, wenn mit 'Trieb' ein dumpfer Naturzwang assoziiert wird, dem Freiheit in Gestalt eines unkörperlichen Geistes entgegenzusetzen ist. Mead dagegen denkt – wie Gehlen – an den Menschen als mit einem 'konstitutionellen Antriebsüberschuss' ausgestattetes Wesen; dieser Antriebsüberschuss schafft sich über alle Befriedigbarkeit hinaus in Phantasien Raum und kann von Normierungen nur kanalisiert werden.“ (Joas 1989: 117)

me_{Mead}: „'Me' bezeichnet meine Vorstellung von dem Bild, das der andere von mir hat bzw. auf primitiver Stufe meine Verinnerlichung seiner Erwartungen an mich. Das 'me' als Niederschlag einer Bezugsperson in mir ist sowohl Bewertungsinstanz für die Strukturierung der spontanen Impulse wie Element eines entstehenden Selbstbildes.“ (Joas 1989: 117)

Soziale Beziehung_{Weber}: „Soziale 'Beziehung' soll ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig *eingestelltes* und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer heissen. Die soziale Beziehung besteht also durchaus und ganz ausschliesslich: in der *Chance*, dass in einer (sinnhaft) angebbaren Art sozial gehandelt wird, einerlei zunächst: worauf diese Chance beruht.“ Weber [1922] 1980: 13)

offene soziale Beziehung: „Eine soziale Beziehung (gleichviel ob Vergemeinschaftung oder Vergesellschaftung) soll nach aussen '*offen*' heissen, wenn und insoweit die Teilnahme an dem an ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemandem verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist.“ Weber [1922] 1980: 23)

geschlossene soziale Beziehung: „Dagegen nach aussen '*geschlossen*' dann, insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschliessen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen. Offenheit und Geschlossenheit können traditionell oder affektiv oder wert- oder zweckrational bedingt sein.“ Weber [1922] 1980: 23)

Soziale Schliessung: Mit dem Konzept der 'sozialen Schliessung' wird das Phänomen erfasst, dass eine soziale Gruppe versucht, Ressourcen zu monopolisieren, um sich damit Vorteile zu verschaffen bzw. um damit Konkurrenz zu minimieren. Dazu werden unterschiedliche Strategien verwendet. Parkin unterscheidet in seiner Theorie der sozialen Schliessung zwei konzeptionelle Kategorien von Strategien: Exklusion und Usurpation (Parkin 2004: 45-65). Gemäss Steinert ist soziale Schliessung als dynamischer Prozess und Konflikt zu verstehen, in dem der Zugang zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen umkämpft und damit verändert werden kann. Er konzipiert Ausschliessung als graduell, „als kontinuierliche und nicht als alternative Variable (mit nur zwei Zuständen: drinnen – draussen)“ (Steinert 2004: 197). Nach Steinert ist das Gegenteil von Ausschliessung nicht Integration, sondern Partizipation. Siehe 2.7.1

Soziales Feld_{Bourdieu}: „Das heisst, es [das eigentliche Objekt der Sozialwissenschaft; Anmerkung der Autorin] ist jenes geheimnisvolle Doppelverhältnis zwischen den Habitus – den dauerhaften und übertragbaren Systemen der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, Ergebnis des Eingehens des Sozialen in die Körper (oder in die biologischen Individuen) – und den *Feldern* - den Systemen der objektiven Beziehungen, Produkt des Eingehens des Sozialen in die Sachen oder in die Mechanismen, die gewissermassen die Realität von physischen Objekten haben; [...].“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 160; Hervorhebung durch die Autorin)

Soziales Handeln_{Weber}: „'Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. 'Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“ Weber [1922] 1980: 1)

Soziales Milieu_{Rössel}: Soziale Milieus zeichnen sich nach Rössel durch eine Menge von Personen aus, die sich in bestimmten Hinsichten ähnlich sind, und die untereinander eine erhöhte Binnenkommunikation aufweisen (vgl. Rössel 2009: 336). „Das soziale Milieu eines Akteurs wird in einem Alltagssprachlichen Sinne schlicht durch die Personen gebildet, mit denen sich der Akteur abgibt. Aus soziologischer Perspektive handelt es sich hier um das soziale Netzwerk von Akteuren.“ (Rössel 2009: 336 f.)

Sozialstruktur_{Rössel}: „Unter Sozialstruktur soll die Verteilung der vier zentralen Handlungsdeterminanten (Handlungsziele, Handlungsressourcen, Handlungsrestriktionen und Handlungspartner) auf die Bevölkerung der zu untersuchenden Einheit verstanden werden.“ (Rössel 2009: 19; Kursivschreibweise wurde durch die Autorin weggelassen.)

Handlungsressource_{Rössel}: „Unter dem Begriff der 'Ressource' soll jede Fähigkeit und jeder Gegenstand unter der Kontrolle des Akteurs verstanden werden, die ihm das Erreichen seiner Ziele ermöglicht. Häufig dienen Ressourcen dem individuellen Konsum, also der Befriedigung von Bedürfnissen. In Interaktionssituationen werden sie aber typischerweise zur Bestrafung oder Belohnung anderer Akteure eingesetzt.“ (Rössel 2009: 40; Kursivschreibweise wurde durch die Autorin weggelassen.)

Handlungsrestriktion_{Rössel}: „Unter dem Begriff 'Handlungsrestriktion' soll jedes soziale und materielle Phänomen verstanden werden, das den Handlungsspielraum der Akteure einschränkt und nicht unter ihrer Kontrolle steht.“ (Rössel 2009: 40; Kursivschreibweise wurde durch die Autorin weggelassen.)

Handlungsziele_{Rössel}: Handlungsziele thematisiert Rössel unter dem Begriff 'kulturelle Präferenzen'. Die kulturellen Vorlieben und der Geschmack der Akteure stehen im Zentrum der Analyse (vgl. Rössel 2005: 225). Er grenzt 'kulturelle Präferenzen' von sogenannten Lebensstilen ab. Durch diese Unterscheidung wird es möglich, das Verhalten von Akteuren in Bezug auf ihre kulturellen Präferenzen, demzufolge ihre Handlungsziele, zu erklären.

Lebensstil_{Rössel}: Lebensstil definiert Rössel als „typische Verhaltensmuster in den Bereichen der Freizeit und des Konsums“ (Rössel 2009: 304).

Spontaneität_{Kant}: „[...] so ist dagegen das Vermögen, Vorstellungen selbst hervorzubringen, oder die Spontaneität des Erkenntnisses, der Verstand.“ (Kant [1781] 1998: A51/B75)

Spontaneität_{McDowell}: McDowell versteht 'Spontaneität' einerseits als „Kantian spontaneity, the freedom that consists in potentially reflective responsiveness to putative norms of reason“ (McDowell 1996: 182). Andererseits ist unter 'Spontaneität' nach McDowell auch das Verstehen gemeint: „The faculty of spontaneity is the understanding, our capacity to recognize and bring into being the kind of intelligibility that is proper to meaning.“ (McDowell 1996: 71)

Sprache_{McDowell}: Sprache ist für McDowell zuallererst ein Aufbewahrungsort für Tradition. Wenn jemand in eine Sprache eingeführt wird, so wird sie oder er in eine funktionierende Konzeption des Layouts des Bereichs der Gründe eingeführt. Eine geteilte Sprache ist nach McDowell das erste vermittelnde Element (Medium) des Verstehens. Nach McDowell gebrauchen Kommunikationsteilnehmende aber eine Sprache nicht bloss als ein effizientes Instrument der Verständigung. Für ein rationales Lebewesen (*animal rationale*) hat das Sprechen-Können, und damit das Gründe-geben-Können und Gründe-einfordern-Können eine konstitutive Funktion in folgendem Sinn: Nur durch Sprechen- und Denkenkönnen kann die natürliche Lebensweise eines *animal rationale* realisiert werden. (Vgl. MW, 184 f. und ebd. Fussnote 3)

standing obligation_{McDowell}: Eine zweiteilige Verpflichtung im Sinne einer kontinuierlichen Auflage: Erstens wird von einer erwachsenen Person erwartet, dass sie für ihr Denken Verantwortung übernimmt, dass sie selbstkritisch ist. Nach McDowell ist eine Person wegen ihrer Fähigkeit zur Spontaneität und wegen der Art und Weise, wie sie die Welt wahrnimmt, dazu verpflichtet. Zweitens beinhaltet die 'standing obligation', dass sich eine Person kritisch mit den Normen und Werten ihrer Gesellschaft auseinandersetzt: „The tradition is subject to reflective modification by each generation that inherits it. Indeed, a standing obligation to engage in critical reflection is itself part of the inheritance.“ (McDowell 1996: 126). Siehe 2.4.1, 2.4.2

Subjektivität_{Welsch}: Welschs Konzeption von Identität und Subjektivität zeichnet sich durch sechs Momente aus: (i) Die verschiedenen Subjektanteile sind nicht von aussen, sondern von *innen* verbunden.

- (ii) Sie weisen untereinander Überschneidungen, Interdependenzen, Anschlüsse, aber auch Reibungen auf. Sie können einander affizieren, modifizieren, interpretieren, bestärken oder verdrängen. Gerade durch solch wechselseitige *Interaktion* sind sie verbunden.
- (iii) Gemeinsam ist den diversen Subjektanteilen eine bestimmte *Färbung*, die jeweils den Stil des Individuums kennzeichnet und dem Rollenspiel – dem beruflichen, privaten oder sozialen Rollenspiel – einen Individualitätsindex verleiht.
- (iv) Subjektivität zeichnet sich durch eine gewisse *Kompetenz* des Umgangs mit den verschiedenen Subjektanteilen aus: Das 'involvierte Subjekt' kann steuernd Stellung zu der Pluralität seiner Anteile nehmen und vermag mit ihr umzugehen. Selbstbestimmung wird durch den Interaktionscharakter der Anteile ermöglicht und durch zielgerichtete Interventionen realisiert.
- (v) Diese Kompetenz verdankt sie entscheidend der *Durchlässigkeit* der Subjektanteile. Je grösser diese ist, umso mehr Kompetenz und Kohärenz wird dem Subjekt zuwachsen. *Transversalität* ist eine Elementarbedingung von Subjektivität, deren Sphäre feldartig verfasst ist. Die Subjektanteile sind inhärent aufeinander bezogen, das heisst, dass Transversalität in ihnen angelegt ist.
- (vi) *Transversale Vernunft* ist auf die Entwicklung dieser Transversalität zugeschnitten. Sie ist ein genuiner Verwirklichungsmodus von Subjektivität. (Vgl. Welsch 1996: 849 ff.)

T

Tatsache_{McDowell}: Nach McDowell ist eine Tatsache etwas, das der Fall ist: *a true thinkable*. (Vgl. McDowell 2000: 93-95)

Transkulturalität_{Welsch}: „Die Transkulturalitätsdiagnose bezieht sich auf einen Übergang beziehungsweise eine Phase in einem Übergang. Sie ist eine temporäre Diagnose. Sie nimmt die alte Vorstellung von Einzelkulturen zum Ausgangspunkt, und sie behauptet, dass diese Vorstellung – auch wenn sie vielen immer noch als selbstverständlich erscheint – auf die meisten der heutigen Kulturen nicht mehr zutrifft. Im Unterschied dazu fasst sie eine gegenwärtige und künftige Verfassung der Kulturen ins Auge, die nicht mehr monokulturell, sondern transkulturell ist. Das Transkulturalitätskonzept sucht diese Veränderung begrifflich zu fassen.“ (Welsch 2005: 54, Anm. 27). Siehe 2.7.4.

transparente Eindrücke_{McDowell}: Eindrücke sind nach McDowell *deliverances of receptivity* (McDowell 1996: 146). Transparente Eindrücke sind nach McDowell Eindrücke, die einem als solche die Welt offenlegen, dies im Gegensatz zu opaken Eindrücken. Opake Eindrücke haben bloss eine indirekte epistemische Funktion, sie legen einem nicht als solche die Welt offen. Eine Person kann transparente Eindrücke haben, da ihre Rezeptivität begrifflich strukturiert ist (*permeated by spontaneity*): Eine Person hat dann transparente Eindrücke, wenn sich ihr Tatsachen (*true thinkables*) aufdrängen (können), wenn sich die Welt ihr manifestiert (manifestieren kann). Transparente Eindrücke haben einen Platz im Ablauf der Rechtfertigung. (Vgl. McDowell 1996: 142-146)

transversale Vernunft: „Das Konzept transversaler Vernunft akzentuiert nur ein Moment, das zu Vernunft immer schon gehörte, das heute aber besondere Bedeutung erlangt – eben das Moment der Übergänge –, neu und nachhaltig. Damit sucht dieses Konzept den spezifisch gegenwärtigen Anforderungen an Vernunft gerecht zu werden. Man könnte es als heutige Transformationsform der klassischen Vernunftkonzeptionen auffassen.“ (Welsch 1996: 765). Welsch konzipiert Vernunft als ein dynamisches Vermögen, das sich in Prozessen realisiert: „Vernunft ist nicht, Vernunft geschieht.“ (Welsch 2005: 764)

Transversalität_{Welsch}: „In der Tat macht die Verknüpfung von Gegensätzen den Nerv des Konzepts der Transversalität aus. Darin liegt zugleich seine Gemeinsamkeit mit dem Konzept des 'Rhizoms'. Transversalität bringt die zentrale Intuition des Rhizom-Ansatzes zum Ausdruck: eine Vielfalt zu denken, die mit Verbindungen Hand in Hand geht. Es geht um eine 'Konnexion des Heterogenen'.“ (Welsch 1996: 369). Transversalität ist zentral für Handlungskompetenz und Identität: „Sowohl jene äussere wie diese innere Pluralität erfordern einen hohen Grad an Übergangsfähigkeit. Das ist der Grund, warum Transversalität heute zu einer Elementarbedingung nicht bloss äusserer Handlungskompetenz, sondern auch innerer Identität wird.“ (Welsch 1996: 831)

V

Verstehen_{McDowell}: Nach McDowell ist Verstehen ein Vermögen, das uns befähigt, eine Art des Intelligiblen anzuerkennen und hervorzubringen (vgl. McDowell 1996: 71). „So 'practical wisdom' is the right sort of thing to serve as a model for the understanding, the faculty that enables us to recognize and create the kind of intelligibility that is a matter of placement in the space of reasons.“ (McDowell 1996: 79)

W

Welt_{McDowell}: „Coming to possess the world is in part acquiring the capacity to conceptualize the facts that underlie this already available behavioural possibility, so that one conceives the present environment as the region of the world within one's present sensory and practical reach: as where one happens to be, in contrast with other places where one might be.“ (McDowell 1996: 118 f.). Welt_{McDowell} im Gegensatz zu *Umgebung*: In einer Umgebung kämpft man ums Überleben, man ist fremdbestimmt, eine Umgebung ist einem fremd (vgl. McDowell 1996: 115-117).

Wert_{Parsons}: „[...] Werte sind die normativen Muster, die in universalistischer Fassung die Muster wünschenswerter Orientierung für das System als Ganzes bestimmen, unabhängig von der Spezifikation der Situation oder der differenzierten Funktion innerhalb des Systems.“ (Parsons 1976b: 184)

Wert_{Schwartz}: Werte definiert Schwartz als trans-situative Ziele, die in ihrer Wichtigkeit variieren und die Individuen als Prinzipien brauchen, um sich in ihrem Leben zu orientieren (vgl. Schwartz 1992: 17, 46).

7.2 Beiträge der vorgestellten theoretischen Ansätze zu den beiden Thesen der Dissertation

Die aufgelisteten Aussagen zu den theoretischen Ansätzen stützen die beiden Thesen aus verschiedenen Perspektiven.

| Theorie Vertreter Kapitel | These 1: Für eine faire Praxis in modernen Gesellschaften ist das Transferieren-Können des präreflexiven Habitus in einen reflexiven Habitus zentral. | These 2: Ein gewisser Grad an Praxis-Rekonstruktionskompetenz ist erstens eine notwendige Bedingung für einen reflexiven Habitus und zweitens eine Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften. |
|---|---|---|
| Habitus theorie: Bourdieu 2.1.1, 2.1.2 | <i>Transformation:</i> <i>Präreflexiver – reflexiver Habitus:</i> Als inkorporierte Orientierungskompetenz ist ein reflexiver Habitus grundlegend für das Selbstverständnis, die Selbstbestimmung, das Selbst-Erhaltungsinteresse, den Erwerb und den Erhalt einer normativen Handlungsfähigkeit sowie für das Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen. | <i>Gesellschaftliche Partizipation:</i> Mit dem Ausbilden eines Praxis-Sinns (eines präreflexiven Habitus) erwirbt man sich implizit die Mitgliedschaft in einer Gesellschaft. Mittels Praxis-Rekonstruktionskompetenzen kann eine gewisse reflexive Distanz zu der sich unmittelbar vollziehenden Praxis gewonnen werden. |
| Basisakte, Basisregeln: Matthes/Schütze 2.1.3 | <i>Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Mittels Basisakten und Basisregeln werden geteilte Strukturen für die Verständigung (Symbolsysteme) geschaffen, aufrechterhalten und/oder revidiert. Beim Individuum hinterlassen die von ihm vollzogenen Basisakte Spuren in Form von kognitiven Strukturen. | <i>Selbstverständnis:</i> Die Fähigkeit, Basisakte vollziehen und sich an Basisregeln halten zu können, ist grundlegend für das Ausbilden von Praxis-Rekonstruktionskompetenzen. |
| Praxisdokumente: Garfinkel 2.1.4 | <i>Selbstbestimmung:</i> Ein selbstverständlich gewordener Umgang mit Praxisdokumenten erweitert einen Handlungsspielraum. | <i>Selbstverständnis:</i> Ohne Praxis-Rekonstruktionskompetenzen können keine Praxisdokumente gewonnen werden. |
| Funktionale Theorie: Rollenbegriff Parsons 2.2.1 | <i>Selbstbestimmung?</i> Interaktion wird gemäss einer funktionalen Theorie als ein Wechselspiel von Dispositionen und Verhaltenserwartungen konzipiert. Dieses Konzept verweist implizit auf einen präreflexiven Habitus sowie auf die Leerstelle in Bezug auf Reflexion eines solchen Ansatzes. | <i>Gesellschaftliche Partizipation:</i> Mit dem Erlernen von sozialen Rollen und dem rollenkonformen Teilnehmen an Interaktionen erwirbt man sich implizit die Mitgliedschaft in einer Gesellschaft. |
| Interpretative Theorie: Rollenbegriff Mead, Stone 2.2.2 | <i>Selbstbestimmung:</i> Interaktion wird gemäss einer interpretativen Theorie als ein interpretativer Prozess konzipiert. Implizit wird dadurch auf einen reflexiven Habitus verwiesen. | <i>Gesellschaftliche Partizipation:</i> Mit dem Teilnehmen an Interaktionen, verstanden als ein interpretativer Prozess, erwirbt man sich Praxis-Rekonstruktionskompetenzen. |
| Interpretative Theorie: Rollen (um)schaffen | <i>Gesellschaftliche Kohäsion:</i> Mittels sozialer Rollen werden, gemäss Habermas, gesellschaftliche | <i>Selbstbestimmung, Selbstverständnis:</i> In interaktiven Prozessen werden Rollen übernommen, ausgehandelt und |

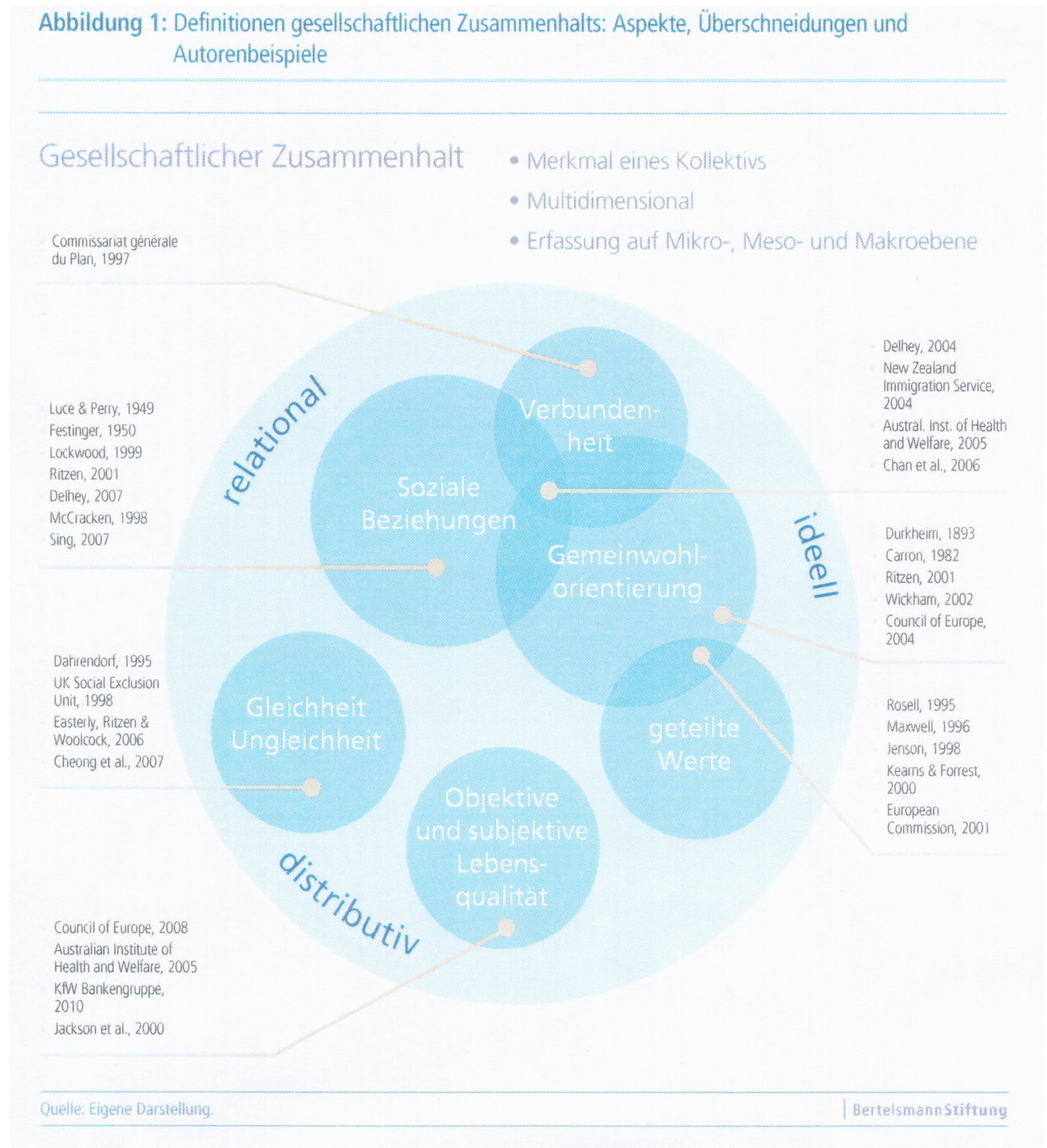
| | | |
|---|---|--|
| Turner 2.2.3 | Systeme in der Lebenswelt verankert. Demzufolge ist das Mitgestalten-Können von sozialen Rollen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt zentral. | auch hergestellt. Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind in solchen Prozessen für das Mitgestalten von Rollen zentral. |
| Resozialisationsperspektive: Rollen (um)schaffen Fein 2.2.3 | <i>Problemlösungskompetenz:</i> Gemäss Fein ist beim Lösen von hartnäckigen, alltäglichen Problemen zu prüfen, ob nicht Rollen 'mit im Spiel' sind, die auf unfaire Aushandlungsprozesse hindeuten. | <i>Selbst-Erhaltungsinteresse:</i> Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind grundlegend für das Verändern-Können von dysfunktionalen Rollen. |
| Sozialstrukturanalyse: Rössel 2.3 | <i>Normative Handlungsfähigkeit:</i> Als Handlungspartner sind sich Gesellschaftsmitglieder gegenseitig Handlungsdeterminanten. In transkulturellen Gesellschaften sind Werte-Reflexion und Deliberation unausweichlich. Kommunikativ-kooperative Kompetenzen der Gesellschaftsmitglieder werden zunehmend relevant für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. | <i>Tatsächlicher Handlungsspielraum:</i> Praxis-Rekonstruktionskompetenzen erleichtern das Erkennen und Benennen von nicht offensichtlichen Handlungsrestriktionen. Dadurch kann das Verhältnis Handlungsressourcen/ Handlungsrestriktionen zugunsten eines erweiterten Handlungsspielraums beeinflusst werden. |
| Reflexiver Habitus: McDowell 2.4 | <i>Selbst-Erhaltungsinteresse, Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Ein reflexiver Habitus, verstanden als inkorporierte Orientierungskompetenz, erlaubt einer Person, sich selbstbestimmt in der Welt und zu der Welt zu verhalten. In transkulturellen Gesellschaften sind Werte-Reflexion und Deliberation unausweichlich. Selbstkritik sowie konstruktive Kritik der allgemeinen Normativität setzen aber Selbstbewusstheit, Selbstreflexion sowie Reflexion der gesellschaftlichen Praktiken, also einen reflexiven Habitus voraus. | <i>Selbstverständnis, Selbstbestimmung:</i> Die Initiation in eine gemeinsame Sprache ist für das Ausbilden-Können einer Subjektivität grundlegend. |
| Fragilität des Begründens: Kohler 2.5 | <i>Selbst-Erhaltungsinteresse, Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Im Raum der Gründe braucht man, um handlungsstark bzw. handlungsfähig sein zu können, eine intakte Ich-Identität. Unter transkulturellen Verhältnissen ist Letztere mittels eines reflexiven Habitus leichter zu erlangen und aufrecht zu erhalten. Der Raum bzw. die Räume der Gründe sind kontinuierlich 'under construction'. Mittels eines reflexiven Habitus kann man effektiver beim Mitgestalten eines Raums der Gründe teilnehmen. | <i>Tatsächlicher Handlungsspielraum:</i> Der Raum der Gründe bzw. die Räume der Gründe in modernen Gesellschaften sind komplex. Selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind unter solchen gesellschaftlichen Verhältnissen zentral für den verfügbaren Handlungsspielraum. |
| Normative Handlungsfähigkeit: Griffin 2.6 | <i>Selbstverständnis, Selbstbestimmung, Selbst-Erhaltungsinteresse, Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Ohne reflexiven Habitus kann keine normative Handlungsfähigkeit erworben werden. Letztere ist aber, Griffin | <i>Tatsächlicher Handlungsspielraum:</i> Unter transkulturellen Verhältnissen ist eine minimale und frühe Ausstattung an praxiserprobter Übergangskompetenz für das Mitspielen-Können auf sozialen Feldern zentral. |

| | | |
|--|--|--|
| | folgend, die Grundlage, auf die sich Menschenrechtsforderungen beziehen müssen. | |
| Theorien der sozialen Schliessung: Parkin, Collins, Steinert, Hartmann, Vester, Habermas 2.7.1 | <i>Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Interagierende, die über einen reflexiven Habitus verfügen, werden systematische Kommunikationseinschränkungen wahrscheinlich implizit oder explizit aufdecken. Diffuses Alltagswissen kann durch Gesellschaftsmitglieder, die über einen reflexiven Habitus verfügen, zu spezifischerem transferiert werden. | <i>Selbstbestimmung, gesellschaftliche Partizipation:</i> Interagierende, die über Praxis-Rekonstruktionskompetenzen verfügen, gestalten Rollen, soziale Tatsachen, selbstverständlicher mit. Dadurch wird ihnen ein selbstbestimmterer Umgang mit dem Phänomen der sozialen Schliessung möglich. |
| Handlungs-kordinierung: Luhmann, Parsons, Habermas, Honneth 2.7.2 | <i>Tatsächlicher Handlungsspielraum:</i> Das kommunikativ-kooperative Mitgestalten von Interaktionen fällt mittels eines reflexiven Habitus leichter. | <i>Selbstbestimmung:</i> Die Chancen des Mitgestaltens von Interaktionen, die Chancen der Selektionssteuerung in offenen Situationen, sind normalerweise höher, wenn man über selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen verfügen kann. |
| Kritik von Lebensformen: Jaeggi 2.7.3 | <i>Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen:</i> Lebensformen im Kontext transkultureller Gesellschaften bieten Gelegenheitsstrukturen für soziale Lernprozesse an, wenn Gesellschaftsmitglieder sich in ihren Übergangsbereichen pragmatisch sowie konstruktiv-kritisch bewegen können. | <i>Lebensformen als Problemlösungsstrategien, normative Handlungsfähigkeit</i> Unter transkulturellen Verhältnissen werden Gesellschaftsmitglieder mit unterschiedlichen Lebensformen konfrontiert. Dies kann zu Selbstverständigungskrisen und/oder zu Konflikten führen. Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind in solchen Momenten unabkömmlich, um darlegen zu können, warum man normalerweise in <i>dieser</i> Situation so handelt. Sie erleichtern Handlungskordinierung und längerfristige Kooperation, sie sind grundlegend für gegenseitiges Verständnis. |
| Transkulturalität: Welsch, Merz-Benz 2.7.4 | <i>Pluralitätskompetenz:</i> Ein reflexiver Habitus ist grundlegend, um mit der Komplexität einer transkulturellen Gesellschaft, um mit der Vielfalt ihrer Lebensformen konstruktiv zurecht kommen zu können. | <i>Transkultureller Praxis-Sinn:</i> Selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind für die Entwicklung und den Erhalt von Übergangskompetenzen in einer transkulturellen Wirklichkeit grundlegend. |
| Transversalität und Subjektivität: Welsch 2.7.5 | <i>Selbst-Erhaltungsinteresse, tatsächlicher Handlungsspielraum, Verstehen und Mitgestalten von Lebensformen, gesellschaftliche Kohäsion:</i> Gesellschaftsmitglieder mit einem reflexiven Habitus besitzen die Möglichkeit, ihre Übergangsfähigkeit, ihre Pluralitätskompetenz zu entwickeln, aufrechtzuerhalten und zu optimieren. Dies erleichtert einen konstruktiven Umgang mit der äusseren Pluralität einer transkulturellen Gesellschaft. | <i>Selbstverständnis, Selbstbestimmung:</i> Selbstverständlich gewordene Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind für einen konstruktiven Umgang mit der eigenen transkulturellen Binnenverfassung grundlegend. |

| | | |
|---|--|--|
| Werttheorie S. H. Schwartz: Schwartz 2.7.6 | <i>Selbst-Erhaltungsinteresse:</i> Ein konstruktiver Umgang mit Wertekonflikten ist für den Erhalt eines intakten Selbst im öffentlichen Raum sowie für eine kommunikativ-kooperative Handlungskoordination grundlegend. | <i>Selbstverständnis, Selbstbestimmung:</i> Mittels eines reflexiven Habitus kann man sich das aktivierte Zusammenspiel von sozialen und persönlichen Normen in einer spezifischen Situation leichter zugänglich machen. |
| Deliberative Demokratietheorie: Habermas 2.7.7 | <i>Demokratische Partizipation:</i> Mittels eines reflexiven Habitus können bürgerliche Rechte effektiver genutzt werden. | <i>Gesellschaftliche Partizipation:</i> Praxis-Rekonstruktionskompetenzen sind grundlegend für ein nicht-diffuses Alltagswissen. Ein spezifisches Alltagswissen wiederum ist zentral, wenn man kommunikativ-kooperativ Praktiken mitgestalten will. |
| Das Recht der Freiheit: Honneth 2.8 | <i>Reflexive, soziale Freiheit:</i> Ein reflexiver Habitus ist eine notwendige Bedingung für die Ausübung der reflexiven Freiheit sowie für das bewusste Praktizieren der sozialen Freiheit. <i>Wechselseitige Anerkennung:</i> Für die Definition einer fairen Praxis ist Honneths Begriff der wechselseitigen Anerkennung in dieser Arbeit grundlegend. | <i>Tatsächlicher Handlungsspielraum:</i> Mittels selbstverständlich gewordener Praxis-Rekonstruktionskompetenzen steigen die Chancen, um an Praktiken der wechselseitigen Anerkennung teilhaben zu können. |

7.3 Ein erster Überblick über den aktuellen Stand der Kohäsionsforschung

Abbildung 1 aus: *Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick* (Schiefer/Noll/Delhey/Boehnke 2012: 17) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung.



7.4 logo!-Projekt: Fragebogen

Du und deine Familie

| | | |
|----|---|---|
| 1 | Ich bin | <input type="checkbox"/> ein Mädchen <input type="checkbox"/> ein Knabe |
| 2 | Ich bin | _____ Jahre alt |
| 3 | Hast du Brüder oder Schwestern? | <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja |
| 4 | Wenn ja: Wie viele Brüder hast du? Wie viele Brüder sind älter als du? Wie viele Schwestern hast du? Wie viele Schwestern sind älter als du? | _____ _____ _____ _____ |
| 5 | Ich wohne mit meiner Mutter und meinem Vater zusammen. | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein |
| 6 | Ich wohne nur mit meiner Mutter zusammen. | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein |
| 7 | Ich wohne nur mit meinem Vater zusammen. | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein |
| 8 | Wir sprechen zu Hause | <input type="checkbox"/> Deutsch <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ |
| 9 | Ich bin | <input type="checkbox"/> SchweizerIn <input type="checkbox"/> _____ |
| 10 | Meistens reden meine Mutter und ich viel miteinander. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 11 | Meistens reden mein Vater und ich viel miteinander. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 12 | Miteinander reden ist bei uns zu Hause wichtig. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 13 | Meistens helfen wir einander. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 14 | Wir Kinder werden oft nach unserer Meinung gefragt (zum Beispiel, ob wir damit einverstanden sind, was die Erwachsenen entschieden haben). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 15 | Bei uns in der Familie gelten für Mädchen und Buben die gleichen Regeln. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 16 | Meine Mutter ist meistens mit mir als SchülerIn zufrieden. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 17 | Mein Vater ist meistens mit mir als SchülerIn zufrieden. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 18 | Meine Mutter möchte, dass ich besser bin in der Schule. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast |

| | | |
|----|---|---|
| | | <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 19 | Mein Vater möchte, dass ich besser bin in der Schule. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 20 | Ich bin mit mir als SchülerIn zufrieden. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Du und die anderen aus deiner Klasse

| | | |
|----|---|---|
| 21 | Mit wie vielen Kindern aus dieser Klasse unternimmst du auch nach der Schule mindestens einmal pro Woche etwas? | (Wenn du mit keinen Kindern dieser Klasse etwas unternimmst, eine 0 eintragen.) Mit Knaben ____ Mit Mädchen ____ |
| 22 | Was meinst du, wie viele Kinder dieser Klasse mögen dich wirklich sehr gut? | Knaben ____ Mädchen ____ |
| 23 | Wie viele Kinder dieser Klasse magst du wirklich sehr gut? | Knaben ____ Mädchen ____ |
| 24 | Wie viele Kinder dieser Klasse magst du überhaupt nicht ? | Knaben ____ Mädchen ____ |

Deine Klasse

| | | |
|----|---|---|
| 25 | Wir haben es oft lustig in unserer Klasse. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 26 | Ich fühle mich wohl in meiner Klasse. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 27 | Wenn wir streiten, lösen wir das Problem meistens schnell. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 28 | Ich bin meistens mit den gleichen Kindern von unserer Klasse zusammen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 29 | In unserer Klasse gibt es Kinder, die in der Pause meistens mit den gleichen Kindern zusammen sind. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 30 | In unserer Klasse streiten immer wieder die gleichen Kinder miteinander. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|----|--|---|
| 31 | Eine gute Klassenkameradin, ein guter Klassenkamerad ist, | Du kannst eine oder mehrere Antworten ankreuzen, aber <u>nicht alle</u> Antworten. <input type="checkbox"/> wer mir hilft. <input type="checkbox"/> wer meistens coole Kleider an hat. <input type="checkbox"/> wer mir Geschenke gibt. <input type="checkbox"/> wer mit mir spielt. <input type="checkbox"/> wer mit mir teilt. <input type="checkbox"/> wer hält, was sie/er versprochen hat. <input type="checkbox"/> wer während der Schule blödet. <input type="checkbox"/> _____ |
| 32 | In unserer Klasse ist es für alle einfach Kameradinnen oder Kameraden zu finden. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 33 | Die meisten SchülerInnen verstehen sich richtig gut miteinander. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 34 | Wenn es darauf ankommt, halten wir in unserer Klasse gut zusammen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Lernen in meiner Klasse

| | | |
|----|---|---|
| 35 | Meistens finde ich es spannend, was wir in der Schule machen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 36 | Meistens werde ich in der Stunde mit den Arbeiten fertig. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 37 | Meistens sind die Aufgaben für mich zu leicht. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 38 | Wir zeigen einander die Noten. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 39 | Wenn jemand von uns eine schlechte Note hat, dann wird er/sie ausgelacht. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 40 | Wenn jemand eine gute Note hat, dann gratulieren wir ihm/ihr. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 41 | In der Klasse finden wir es cool, wenn jemand von uns eine gute Note hat. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|----|---|---|
| 42 | Wenn ich etwas nicht kann, dann frage ich jemanden von unserer Klasse. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 43 | In unserer Klasse helfen wir einander, wenn jemand eine Aufgabe nicht versteht. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Du als Schülerin, als Schüler

| | | |
|----|--|---|
| 44 | Ich bin eine gute Schülerin, ein guter Schüler. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 45 | Im Fach Deutsch bin ich gut. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 46 | Im Turnen bin ich gut. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 47 | Ich merke schnell, wenn etwas nicht stimmt. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 48 | Ich finde einen Trick schnell heraus. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 49 | Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich eine andere Schülerin, einen anderen Schüler oder die Lehrperson. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 50 | Wenn ich eine Aufgabe fertig habe, schaue ich sie nochmals genau an. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 51 | Wenn ich eine Aufgabe alleine lösen soll, dann kann ich das. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 52 | Ich weiss, was ich gut kann und ich weiss, was ich nicht so gut kann. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 53 | Wenn ich etwas falsch gemacht habe, will ich wissen, warum es nicht richtig ist. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 54 | Wenn ich eine andere Meinung habe als die anderen, dann habe ich den Mut, meine Meinung trotzdem zu sagen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|----|--|---|
| 55 | Ich kann anderen gut helfen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 56 | Ich kann anderen sagen: „Das hast du gut gemacht!“ | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 57 | Wenn ein Mitschüler, eine Mitschülerin traurig, schlecht gelaunt oder krank ist, dann merke ich das. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 58 | Wenn wir beim Turnen Gruppen machen, dann helfe ich mit, gleich gute Mannschaften zu machen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 59 | Ich kann mich ehrlich entschuldigen und nach einem Streit ehrlich Frieden machen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Du und Prüfungen

| | | |
|----|--|---|
| 60 | Ich lerne meistens gut für die Prüfungen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 61 | Ich weiss meistens genau, was ich für die Prüfung lernen muss. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 62 | In der Prüfung vergesse ich oft, was ich vorher gewusst habe. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Was machst du, wenn du frei hast?

(Zum Beispiel am Mittwoch, am Freitag, am Samstag oder am Sonntag)

| | | |
|----|--|---|
| 63 | Ich spiele Nintendo DS, Nintendo Wii, Xbox, Playstation, iPhone ... | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 64 | Ich schaue Fernsehen oder DVD. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 65 | Ich chatte mit meinen Kollegen oder Kolleginnen auf MSN/ICQ/Google/ | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 66 | Ich bin auf Facebook. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|----|---|---|
| 67 | Ich treffe mich mit meinen Freunden oder Freundinnen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 68 | Ich gehe ins Training. (Ballett, Fussball, Basket, Judo, Uni-Hockey, Schwimmen, Turnverein ...) | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 69 | Ich spiele ein Instrument oder singe. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 70 | Ich gehe mit Freunden shoppen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 71 | Ich lese einen Comic, ein Buch ... | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 72 | Ich mache etwas anderes. | _____ |

Was macht deine Mutter, wenn sie frei hat?

| | | |
|----|--|---|
| 73 | Sie hat gar nie frei. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 74 | Sie schaut Fernsehen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 75 | Sie schreibt E-Mails oder ist auf Facebook. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 76 | Sie gamed. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 77 | Sie macht mit Freundinnen ab (um einen Kaffee trinken oder ins Restaurant zu gehen ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 78 | Sie macht Sport. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 79 | Sie spielt ein Instrument oder singt. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 80 | Sie hört Radio. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|----|--|---|
| 81 | Sie hört klassische Musik (Geige, Cello, Klavier ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 82 | Sie geht ins Kino. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 83 | Sie geht ins Theater oder in ein Musical. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 84 | Sie geht in ein Rock- oder Pop-Konzert. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 85 | Sie geht in die Oper. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 86 | Sie liest eine Zeitung, ein Buch ... | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Was macht dein Vater, wenn er frei hat?

| | | |
|----|--|---|
| 87 | Er hat gar nie frei. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 88 | Er schaut Fernsehen. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 98 | Er schreibt E-Mails oder ist auf Facebook. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 90 | Er gamed. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 91 | Er macht mit Freunden ab (um ein Bier trinken oder an einen Fussball- oder Hockey-Match zu gehen ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 92 | Er macht Sport. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 93 | Er spielt ein Instrument oder singt. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|-----|---|---|
| 94 | Er hört Radio. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 95 | Er hört klassische Musik (Geige, Cello, Klavier ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 96 | Er geht ins Kino. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 97 | Er geht ins Theater oder in ein Musical. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 98 | Er geht in ein Rock- oder Pop-Konzert. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 99 | Er geht in die Oper. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 100 | Er liest eine Zeitung, ein Buch ... | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt fast <input type="checkbox"/> Stimmt ein wenig <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Wir: Wohnen, Ferien, Arbeiten

| | | |
|-----|--|--|
| 101 | Wir wohnen alleine in einem Haus. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 102 | Wir haben kein Auto. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 103 | Wir haben genau ein Auto. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 104 | Wir haben mehr als ein Auto. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 105 | Wir haben zu Hause einen oder mehrere Computer. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 106 | Wir haben zu Hause einen Internet-Anschluss. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 107 | So viele Bücher haben wir zirka zu Hause: | <input type="checkbox"/> 0-10 <input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> 60-70 <input type="checkbox"/> 80-90 <input type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> mehr als 100 |
| 108 | Wir gehen einmal oder mehrmals im Jahr mit dem Flugzeug in die Ferien. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 109 | Wir gehen einmal oder mehrmals mit dem Auto in die Ferien. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 110 | In den Ferien bleiben wir meistens zu Hause. | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

| | | |
|-----|---|--|
| 111 | Mein Vater arbeitet | <input type="checkbox"/> auf dem Bau. <input type="checkbox"/> in einem Büro. <input type="checkbox"/> in einem Laden. <input type="checkbox"/> in einer Bank. <input type="checkbox"/> in der Schule. <input type="checkbox"/> auf dem Flughafen. <input type="checkbox"/> in einem Restaurant. <input type="checkbox"/> in einem Spital. <input type="checkbox"/> in einer Arztpraxis. <input type="checkbox"/> zu Hause. <input type="checkbox"/> _____ |
| 112 | Meine Mutter arbeitet | <input type="checkbox"/> zu Hause. <input type="checkbox"/> in einem Büro. <input type="checkbox"/> in einem Laden. <input type="checkbox"/> in einer Bank. <input type="checkbox"/> in der Schule. <input type="checkbox"/> auf dem Flughafen. <input type="checkbox"/> in einem Restaurant. <input type="checkbox"/> in einem Spital. <input type="checkbox"/> in einer Arztpraxis. <input type="checkbox"/> _____ |
| 113 | Mein Vater arbeitet in der Woche | <input type="checkbox"/> an 5 Tagen oder mehr <input type="checkbox"/> an 4 Tagen <input type="checkbox"/> an 3 Tagen <input type="checkbox"/> an 2 Tagen <input type="checkbox"/> an 1 Tag <input type="checkbox"/> an 1/2 Tag <input type="checkbox"/> an keinem Tag. |
| 114 | Meine Mutter arbeitet in der Woche | <input type="checkbox"/> an 5 Tagen oder mehr <input type="checkbox"/> an 4 Tagen <input type="checkbox"/> an 3 Tagen <input type="checkbox"/> an 2 Tagen <input type="checkbox"/> an 1 Tag <input type="checkbox"/> an 1/2 Tag <input type="checkbox"/> an keinem Tag. |
| 115 | Mein Vater hat einen Beruf gelernt (Mechaniker, Verkäufer, Chauffeur, Bäcker ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 116 | Mein Vater hat an der Universität studiert (Arzt, Jurist ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 117 | Mein Vater hat studiert, aber nicht an der Universität (Lehrer, Architekt..). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 118 | Meine Mutter hat einen Beruf gelernt (Sekretärin, Verkäuferin...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 119 | Meine Mutter hat an der Universität studiert (Ärztin, Juristin ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |
| 120 | Meine Mutter hat studiert, aber nicht an der Universität (Lehrerin, Kindergärtnerin ...). | <input type="checkbox"/> Stimmt <input type="checkbox"/> Stimmt nicht |

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

UND: Hier und auf der Rückseite hat es noch Platz, wenn du uns was sagen möchtest ...

7.5 logo!-Projekt: Korrelationsmatrix

| Korrelationen | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| | Z-Wert (Sprachkompetenz) | Z-Wert (Reflexionskompetenz) | Z-Wert (Selbstkompetenz) | Z-Wert (Sozialkompetenz) | Z-Wert (Interaktionskompetenz) | Z-Wert (Selbstkonzept_Schülerin) | Z-Wert (Selbstkonzept_Sprache) | Z-Wert (Selbstkonzept_Sport) | Z-Wert (Lerngruppenkohäsion_eng) | Z-Wert (Lerngruppenkohäsion_weit) | Z-Wert (Spaltende_Tendenzen) | Z-Wert (Lernklima) | Z-Wert (Lebensstil_Trivial) | Z-Wert (Lebensstil_Spannung) | Z-Wert (Lebensstil_Hochkultur) |
| Z-Wert (Sprachkompetenz) | 1 | .162 | .267 | .053 | .480 | .349 | 1.000 | -.009 | .156 | .020 | .067 | .404 | -.123 | -.218 | -.016 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | | .074 | .003 | .560 | .000 | .000 | .000 | .921 | .087 | .829 | .463 | .000 | .176 | .015 | .859 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Reflexionskompetenz) | .162 | 1 | .338 | .307 | .582 | .161 | .162 | .198 | .116 | -.014 | -.033 | .075 | .022 | .029 | .122 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .074 | | .000 | .001 | .000 | .077 | .074 | .028 | .204 | .875 | .721 | .409 | .810 | .748 | .177 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Selbstkompetenz) | .267 | .338 | 1 | .467 | .808 | .465 | .267 | .245 | .088 | .065 | -.070 | .392 | -.078 | .077 | .023 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .003 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .003 | .006 | .336 | .479 | .443 | .000 | .391 | .397 | .800 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Sozialkompetenz) | .053 | .307 | .467 | 1 | .772 | .325 | .053 | .320 | .301 | .226 | -.161 | .357 | .042 | .229 | .230 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .560 | .001 | .000 | | .000 | .000 | .560 | .000 | .001 | .013 | .076 | .000 | .645 | .011 | .011 |
| N | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 121 | 122 | 122 | 120 | 120 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 |
| Z-Wert (Interaktionskompetenz) | .480 | .582 | .808 | .772 | 1 | .491 | .480 | .308 | .256 | .143 | -.094 | .469 | -.046 | .097 | .145 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .001 | .005 | .119 | .303 | .000 | .617 | .287 | .112 |
| N | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 121 | 122 | 122 | 120 | 120 | 122 | 121 | 122 | 122 | 122 |
| Z-Wert (Selbstkonzept_Schülerin) | .349 | .161 | .465 | .325 | .491 | 1 | .349 | .154 | .173 | .042 | .041 | .476 | -.177 | -.064 | -.038 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .000 | .077 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .090 | .059 | .650 | .655 | .000 | .052 | .481 | .681 |
| N | 122 | 122 | 122 | 121 | 121 | 122 | 122 | 122 | 120 | 120 | 122 | 121 | 122 | 122 | 122 |
| Z-Wert (Selbstkonzept_Sprache) | 1.000 | .162 | .267 | .053 | .480 | .349 | 1 | -.009 | .156 | .020 | .067 | .404 | -.123 | -.218 | -.016 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | 0.000 | .074 | .003 | .560 | .000 | .000 | | .921 | .087 | .829 | .463 | .000 | .176 | .015 | .859 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Selbstkonzept_Sport) | -.009 | .198 | .245 | .320 | .308 | .154 | -.009 | 1 | .053 | .104 | -.080 | -.026 | -.042 | .253 | .070 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .921 | .028 | .006 | .000 | .001 | .090 | .921 | | .562 | .254 | .381 | .773 | .642 | .005 | .443 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Lerngruppenkohäsion_eng) | .156 | .116 | .088 | .301 | .256 | .173 | .156 | .053 | 1 | .717 | -.425 | .289 | .153 | .001 | .070 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .087 | .204 | .336 | .001 | .005 | .059 | .087 | .562 | | .000 | .000 | .001 | .093 | .988 | .443 |
| N | 121 | 121 | 121 | 120 | 120 | 120 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 120 | 121 | 121 | 121 |
| Z-Wert (Lerngruppenkohäsion_weit) | .020 | -.014 | .065 | .226 | .143 | .042 | .020 | .104 | .717 | 1 | -.871 | .214 | .135 | -.017 | .047 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .829 | .875 | .479 | .013 | .119 | .650 | .829 | .254 | .000 | | .000 | .019 | .139 | .849 | .612 |
| N | 121 | 121 | 121 | 120 | 120 | 120 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 120 | 121 | 121 | 121 |
| Z-Wert (Spaltende_Tendenzen) | .067 | -.033 | -.070 | -.161 | -.094 | .041 | .067 | -.080 | -.425 | -.871 | 1 | -.071 | -.122 | .038 | -.046 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .463 | .721 | .443 | .076 | .303 | .655 | .463 | .381 | .000 | .000 | | .439 | .181 | .673 | .616 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Lernklima) | .404 | .075 | .392 | .357 | .469 | .476 | .404 | -.026 | .289 | .214 | -.071 | 1 | -.235 | -.156 | .032 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .000 | .409 | .000 | .000 | .000 | .000 | .773 | .001 | .019 | .439 | | .009 | .008 | .729 | |
| N | 122 | 122 | 122 | 121 | 121 | 121 | 122 | 122 | 120 | 120 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 |
| Z-Wert (Lebensstil_Trivial) | -.123 | .022 | -.078 | .042 | -.046 | -.177 | -.123 | -.042 | .153 | .135 | -.122 | -.235 | 1 | .337 | .186 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .176 | .810 | .391 | .645 | .617 | .052 | .176 | .642 | .093 | .139 | .181 | .009 | | .000 | .040 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Lebensstil_Spannung) | -.218 | .029 | .077 | .229 | .097 | -.064 | -.218 | .253 | .001 | -.017 | .038 | -.156 | .337 | 1 | .474 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .015 | .748 | .397 | .011 | .287 | .481 | .015 | .005 | .988 | .849 | .673 | .086 | .000 | | .000 |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |
| Z-Wert (Lebensstil_Hochkultur) | -.016 | .122 | .023 | .230 | .145 | -.038 | -.016 | .070 | .070 | .047 | -.046 | .032 | .186 | .474 | 1 |
| Pearson Signifikanz (2-seitig) | .859 | .177 | .800 | .011 | .112 | .681 | .859 | .443 | .443 | .612 | .616 | .729 | .040 | .000 | |
| N | 123 | 123 | 123 | 122 | 122 | 122 | 123 | 123 | 121 | 121 | 123 | 122 | 123 | 123 | 123 |

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

7.6 logo!-Projekt: Evaluationsbogen

Vor 10 Wochen und jetzt

Fussball: Wie schätzt du folgendes ein? Mach aus den punktierten Linien Pfeile. (0-5/ links: vor 10 W / rechts: jetzt)

| Deine Spielfreude | Deine Technik | Deine Ausdauer | Eure Teamgeist |
|-------------------|---------------|----------------|----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Pause: Mit so vielen Leuten bin ich in etwa regelmäßig zusammen. Mach für jede Person ein X in die Ellipse.

Vor 10 Wochen

Jetzt

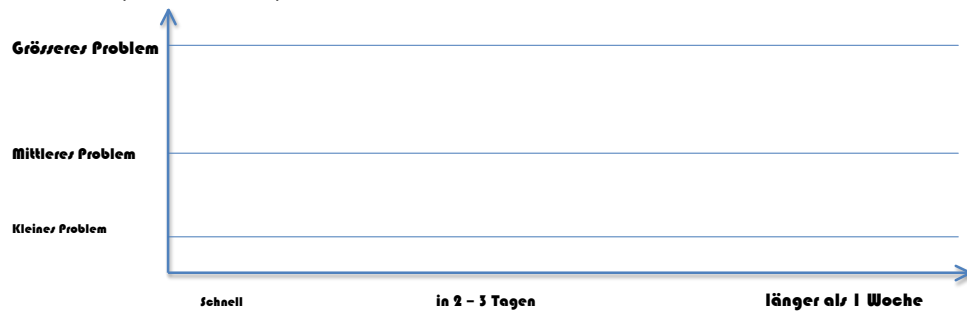


Freizeit: Vor 10 Wochen

Jetzt



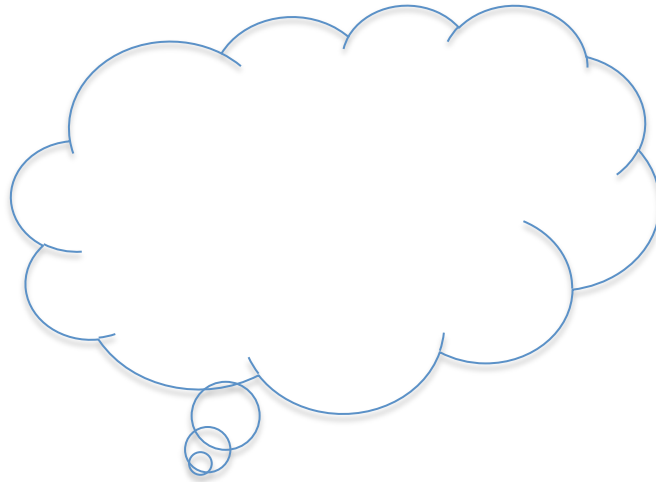
Kleine, mittlere, größere Probleme lösten wir vor 10 Wochen (gelber X auf die Zeit-Linie) / lösen wir jetzt in dieser Zeit (blauer X auf die Zeit-Linie)?



Neue Ausdrücke: Coaching, Modelling, fading

| | Das bedeutet folgendes: | Erfinde ein Zeichen dafür und zeichne es hier hin! |
|-----------|-------------------------|--|
| Coaching | | |
| Modelling | | |
| Fading | | |

Was ich Ihnen auch noch sagen wollte:



Lebenslauf / Berufliche Tätigkeit

Daniela Rogger
04.08.1961

| | |
|-------------|--|
| Seit 2011 | Schulische Heilpädagogin, Volksschule Zürich, Uster |
| 2011 - 2015 | Doktoratsstudium in Soziologie, Universität Zürich |
| 1999 - 2010 | Studium der Philosophie, Soziologie, Pädagogik, Universität Zürich |
| 1990 - 1999 | Primarlehrerin, Volksschule Zürich, Opfikon-Glattbrugg |
| 1987 - 1990 | Vikariate, Lehrtätigkeiten an Privatschulen |
| 1987 | Fähigkeits-Zeugnis für Primarlehrer, Kanton Zürich |
| 1984 | Eidgenössisches Maturitätszeugnis, Typus D |